Drittes Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins 1913



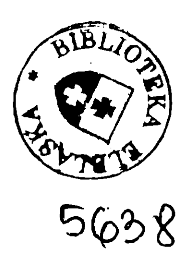
DRITTES JAHRBUCH
der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins

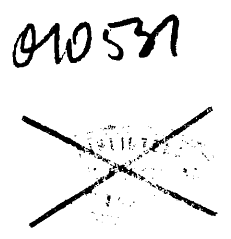
1913

I. Reformbestrebungen im erdkundlichen und geschichtlichen Unterricht. II. Ausbau und Pflege der Pädagogik als Wissenschaft.



Verlag von Julius Klinkhardt in Leipzig und Berlin





Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Zum Geleit.

Das Zweite Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale hat die Durchführung des Arbeitsprinzips im naturwissenschaftlichen Unterricht gezeigt; das Dritte Jahrbuch mußte daher auf diesem Wege fortschreiten und darzulegen versuchen, wie die Eigentätigkeit der Schüler auf anderen Unterrichtsgebieten zweckentsprechend nutzbar gemacht werden kann. An die naturwissenschaftlichen Fächer schließt sich da am naturgemäßesten die Erdkunde und an diese wieder die Geschichte an. Diesen beiden Disziplinen sollte daher nach dem Beschluß der Pädagogischen Zentrale das Dritte Jahrbuch gewidmet sein. Dabei konnte jedoch nicht übersehen werden, daß für die Reformgedanken, die inbezug auf den erdkundlichen und geschichtlichen Unterricht in der neuen pädagogischen Bewegung hervorgetreten sind, neben dem Arbeitsprinzip noch ein anderes, die Heimatidee, eine beherrschende Stellung hat. Sie durfte deshalb nicht unberücksichtigt bleiben, um so weniger, als die Bestrebungen, in formaler Hinsicht der Selbsttätigkeit der Kinder, nach der materialen Seite hin der Heimat im erdkundlichen und geschichtlichen Unterricht die ihnen gebührende Stellung einzuräumen, aufs innigste zusammengehören. Wenn nun aber überhaupt die stoffliche Seite der beiden Fächer mit in Betracht gezogen wurde, so lag es nahe, auch andere Reformvorschläge, die nach dieser Richtung hin gemacht worden sind, zu berücksichtigen und also die Reformbestrebungen im erdkundlichen und geschichtlichen Unterricht in ihrer Gesamtheit zu behandeln. Die Einleitung für diesen Teil des Jahrbuchs bildet eine Abhandlung allgemein-theoretischer Natur über „Die Heimat und das Prinzip der Unmittelbarkeit im Unterricht“. Dann werden in einer Reihe von Artikeln praktisch-methodischer Art die verschiedenen Reformbestrebungen dargestellt. Hierbei ist zum erstenmal der Versuch gemacht worden, den anschaulich-ausführlichen Darlegungen der einzelnen Reformbestrebungen für jedes Fach eine zusammenfassende Übersicht voranzustellen, in der

die verschiedenen Forderungen nach ihren Gründen und Zielen kurz dargestellt und gegeneinander abgewogen werden. Aus der ganzen Anlage des Jahrbuchs ergibt sich, daß zwischen den Verfassern der einzelnen Artikel keine völlige Übereinstimmung der Auffassung bestehen kann. Eine solche ist auch keineswegs beabsichtigt; denn das Jahrbuch will nicht für eine bestimmte Richtung Propaganda machen, sondern seine Leser über die pädagogischen Strömungen der Gegenwart unterrichten und sie in den Stand setzen, alles zu prüfen und das Beste zu behalten.

Der zweite Teil des Jahrbuchs handelt vom Ausbau und von der Pflege der Pädagogik als Wissenschaft. Er enthält zunächst drei Abhandlungen allgemeinen Charakters. In diesen haben die Verfasser die Hauptgedanken dreier Vorträge dargestellt, die sie auf einer von der Pädagogischen Zentrale am 30. März 1912 in Berlin veranstalteten öffentlichen Versammlung über dieselben Themen gehalten haben. Daran schließen sich Berichte über die von einzelnen Lehrervereinen zur Förderung der wissenschaftlichen Pädagogik getroffenen Veranstaltungen.

Das pädagogische Streben in der Lehrerschaft, namentlich auch die Tätigkeit der Lehrervereine auf pädagogischem Gebiet zu fördern, hat sich die Pädagogische Zentrale bei der Herausgabe ihrer Jahrbücher als Ziel gesteckt. Möge auch das vorliegende Dritte Jahrbuch in den Kreisen, denen zu dienen es bestimmt ist, eine freundliche Aufnahme finden!

Berlin, im April 1913.

C. L. A. Pretzel.

Der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins gehören zur Zeit folgende Herren als Mitglieder an:

Lehrer E. Beyer, Leipzig,
Privatdozent Dr. Brahn, Leipzig,
Seminardirektor Prof. Dr. Cordsen, Hamburg,
Dr. Deuchler, Dozent für Pädagogik an der Universität Tübingen,
Stadtschulrat Dr. Fischer, Berlin,
Privatdozent Dr. Aloys Fischer, München,
Lehrer F. Gansberg, Bremen,
Fortbildungsschuldirektor E. Haumann, Berlin,
Rektor E. Höhne, Berlin,
Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner, Königl. Oberstudienrat, München,
Lehrer Ernst Linde, Gotha,
Seminardirektor und Schulrat Muthesius, Weimar,
Lehrer Hans Plecher, München,
Rektor C. L. A. Pretzel, Berlin,
Rektor A. Reißmann, Magdeburg,
Rektor R. Rißmann, Berlin,
Rektor Otto Schmidt, Berlin,
Lehrer H. Schreiber, Würzburg,
Seminardirektor Dr. R. Seyfert, Zschopau,
Stadtschulrat Dr. Sickinger, Mannheim,
Generalsekretär J. Tews, Berlin,
Oberlehrer Dr. Ernst Weber, München.

Die Arbeitskommission bilden mit dem Vorsitzenden Pretzel die Herren Haumann, Höhne, Rißmann und Schmidt.

Inhaltsverzeichnis.

I. TEIL

Reformbestrebungen im erdkundlichen und geschichtlichen Unterricht

Die Heimat und das Prinzip der Unmittelbarkeit im Unterrichte.

Von Seminardirektor Dr. Richard Seyfert in Zschopau.

Der Umschwung, der sich in der theoretischen und praktischen Pädagogik vollzieht, beruht auf einer vertieften Würdigung der Persönlichkeit. Der Einseitigkeit gegenüber, den Unterrichtsbetrieb vorwiegend oder ausschließlich auf die inneren Gesetze des zu vermittelnden Lehrstoffes zu gründen, fordern die Neuerer, daß mehr als bisher beim Unterricht auf die in der natürlichen Entwicklung des Kindes sich äußernde Gesetzmäßigkeit geachtet werde. Mehr als bisher; man darf nicht behaupten, daß man darauf nicht schon längst geachtet hätte. Mehr als bisher, aber nicht ausschließlich; denn sonst bestünde Gefahr, daß die Gesetze des Stoffes völlig außer acht gelassen würden. In der wohldurchdachten Vereinigung des Persönlichen mit dem Sachlichen liegt die wichtigste Aufgabe für die Zukunft; das Persönliche muß aber in den Vordergrund gestellt werden.

Das Arbeitsprinzip ist wesentlich aus diesem Gesichtspunkte heraus zu verstehen; es will die gründlichste und umfassendste Betätigung des Kindes an und mit dem Stoffe als den besten Weg zum Lernen pflegen. Es muß nicht als Gegensatz, sondern als Vertiefung anerkannter Bildungsgrundsätze betrachtet werden. Die grundlegende Erkenntnis, daß alle Bildung auf Erfahrung, auf Erlebnis gegründet werden muß, ist durch das Arbeitsprinzip vertieft worden. Wenn dabei die auf den Bewegungsempfindungen beruhenden Erfahrungselemente stärker als bisher in den Vordergrund gedrängt worden sind, so liegt dies daran, daß die herrschende Unterrichtsweise eben sie vernachlässigt hatte; daß aber die übrigen geistigen Gebiete, die die Erfahrung aufbauen helfen, irgendwie zurückgedrängt werden dürften, wird kein verständiger Reformer behaupten. Im Gegenteil wirkt, recht verstanden, das Arbeitsprinzip in der Richtung, daß alle der Erfahrung zugrundeliegenden Sinnes- und Willenstätigkeiten planmäßig gesteigert und vervollkommnet, daß alles sinnliche Wahrnehmen zum Beobachten, Untersuchen und Forschen wird. Das Gefühl starker Aktivität, das allerdings bei den Bewegungsempfindungen vor allen andern Empfindungen verhältnismäßig am stärksten hervortritt, soll mit den übrigen Empfindungen in möglichst gleicher Stärke verbunden werden. Alles Sehen, Hören,

Tasten, Schmecken, Riechen, aber auch alle Empfindungsverbindungen, die mehr oder weniger mechanisch ablaufen, sollen im Bildungsvorgange zu bewußten und gewollten Erlebnissen werden, bis sie, geläutert und gekräftigt, wieder mechanisch werden. So soll die Forderung Pestalozzis, daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis ist, neue Kraft gewinnen; so soll die Forderung Diesterwegs nach Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit nicht bloß bei der Anwendung, sondern auch bei dem Erwerb von Erkenntnissen erfüllt werden.

Fordert man aber grundsätzlich, daß Erfahrungen möglichst selbsttätig vom Kinde erarbeitet werden, so wird man in vielen Stücken neue Wege suchen müssen. Der Elementarunterricht, der Unterricht in Naturkunde und Naturlehre haben die Anfänge neuer Wege gefunden; in den übrigen Fächern hat man einzelne Schritte getan und tastet suchend noch. In manchen hat man die entsprechende Frage noch gar nicht gestellt. Und doch muß das, was im Arbeitsprinzip über die bloße Handbetätigung hinausgeht, und das ist an dem Prinzip das Bedeutungsvollere, allgemeingültig formuliert werden, wenn es auf den gesamten Unterricht übertragen werden soll. Vielleicht könnte man dies allgemein als den Grundsatz der Unmittelbarkeit bezeichnen.

Der Arbeitsgedanke bezieht sich auf die subjektive Seite dieses Grundsatzes; die lernende Betätigung, das schaffende Lernen ist subjektive Unmittelbarkeit. Alle fremde Vermittlung, auch die helfende Tätigkeit des Lehrers, wird auf das äußerste beschränkt und, soweit möglich, aus dem Lernvorgang ausgeschlossen. Der Arbeitsgedanke aber bedarf einer Ergänzung nach der objektiven Seite. Das objektiv Unmittelbare ist die vom Kinde erlebte Wirklichkeit. Ihm hat man bisher Rechnung getragen, indem man im Unterrichte das Heimatliche betonte.

Von vielen Seiten her erhält der Heimatgedanke auch als methodischer Leitgedanke neues Licht und neue Bedeutung. Wie selten zuvor beginnt man heute das Heimatliche und Bodenständige zu würdigen. Es geht wie ein tiefes Sehnen darnach durch unser Volk. Mit fast elementarer Gewalt ist es über uns gekommen und macht sich geltend in der hohen Kunst wie im Kunsthandwerk, in der Forschung wie in den Liebhaberwissenschaften, in den Gesetzen wie in den Sitten und Bräuchen, in der Bauweise der Häuser wie in der Ausstattung der Innenräume, in der höheren wie in der volkstümlichen Literatur, in der nationalen Wirtschaftspolitik wie in dem einzelnen Hauswesen, in den Arbeitsweisen wie in den Vergnügungen und Spielen. Ein geistiges und gemütliches Bedürfnis tut sich kund, an dem die Schule nicht achtlos vorübergehen darf, auch dann nicht vorübergehen dürfte, wenn diese Bewegung ihrem Wesen nicht so unmittelbar nahestünde, wie es tatsächlich der Fall ist. Es ist hier nicht der Platz, dieser allgemeinen Erscheinung bis in die Wurzeln nachzuspüren; es muß genügen, sie festgestellt zu haben. Die Schlagwörter Heimatkunst und Heimatstil, heimatliche Bauweise und Heimatschutz, Volkskunde und Volkstum klingen uns allenthalben entgegen. Einzelne Gelehrte und Volksfreunde, Vereine und

Körperschaften nehmen sich der Heimatidee mit Liebe und Verständnis an. Volksbücher, Kalender, Dialektdichtungen und -erzählungen erscheinen in Unzahl; Heimatmuseen und volkskundliche Sammlungen entstehen in allen Gauen Deutschlands. Alte volkstümliche, heimatliche Künste leben von neuem auf; die heimatliche Flur wird immer mehr gesucht und geschätzt; sie zu durchwandern wird die Jugend planmäßig angehalten und angewiesen. Die schlichte Schönheit der heimatlichen Natur wird unter gesetzlichen Schutz gestellt; Gesetze gegen die Verschandelung der Natur, Verordnungen über angemessene, dem Herkommen und der Landschaft entsprechende Bauweise werden erlassen. Tiefer und tiefer wird der innige Zusammenhang zwischen Mensch und Boden erfaßt. Wogende Arbeitermassen sollen wieder festsässig gemacht werden durch praktische Boden- und Wohnungspolitik. Das Ein- und Zweifamilienhaus wird wieder möglich. Gartenstädte, von der Großstadt entfernt, an den Wald angelehnt, wollen den Sinn für eigenes Heim und für Heimat neu beleben. Eine gewaltige wirtschaftliche Bewegung, die der Bodenreform, ist nichts anders als Ausdruck der gleichen Erkenntnis und des gleichen Gefühls, daß Boden und Mensch inniger zusammengehören, als es bisher vielfach der Fall war. Und der großzügige Plan einer inneren Kolonisation des deutschen Ostens und all der noch anbauwürdigen Strecken unseres deutschen Vaterlandes beruht auf dem Gedanken, daß ein wirtschaftlich sicher begründetes Heimatsgefühl die beste Gewähr für nationale Gesinnung und nationales Einheitsgefühl ist.

Eine geistige Bewegung von großer Kraft und von unermeßlicher Tragweite! Sie tat not. Die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes hatte in vieler Hinsicht auf- und loslösend gewirkt. Und diese Wirkung ist nicht völlig von ihr zu trennen. Es wird auch in Zukunft immer einen Teil des Volkes geben, der unstet ist. Die jüngeren Kaufleute, Beamten und Arbeiter werden nicht festsässig sein können, mancher davon es sein Lebtag nicht werden können. Aber die Unstetheit des Volkes kann und muß eingeschränkt werden. Die Anheftung an den Boden ist volkswirtschaftlich und erzieherisch gleich bedeutsam, der Besitz eines eigenen Heims einer der höchsten persönlichen Kulturwerte. Die Seßhaftigkeit führt zur Bildung der dauerndsten Gemeinschaften, ist die Grundlage unserer Gemeindeverfassung und der gemeindlichen Selbstverwaltung. Sitten und Bräuche, völkische Eigentümlichkeiten, Sprachformen und Sprechweise, Sagen, Schnurren und Lieder, aber auch Arbeitsformen und Beschäftigungsarten werden Gemeingut und festigen die Gemeinschaft. Es entsteht die Dorfgemeinde mit ihrer Tradition, die Stadtgemeinde, die eine eigene Geschichte hat. Es bildet sich die Stetigkeit, die Beharrlichkeit im Volksleben heraus, auf die ein gesunder wirtschaftlicher und geistiger Fortschritt sich gründen muß.

Freilich macht sich auch in der Seßhaftigkeit das Menschlich-Allzumenschliche geltend; sie erstarrt, wenn sie nicht durch ein gewisses Maß von Weltbürgersinn und Weltoffenheit ausgeglichen und ergänzt wird. Die alte Zeit wußte dem gerecht zu werden dadurch, daß sie

die jungen Burschen hinaus auf die Wanderschaft sandte; die neue Zeit sorgt dadurch, daß sie auch das entlegenste Dörfchen wirtschaftlich mit der Welt verbindet oder ihm die Eisenbahn näher rückt. Trotzdem bleibt noch manches; politische Beschränktheit, starres Festhalten am Hergebrachten, Engherzigkeit und Kirchturmpolitik sind in vielen kleinen und großen Orten daheim; Familiendespotismus, Cliquen, die sich feindselig jedem Eindringling gegenüberstellen, halten sehr oft die Tore auch dem Guten, das von außen kommt, verschlossen.

Das, was bisher angedeutet wurde, zu begründen und weiter auszuführen, wäre eine soziologische Aufgabe, die hier nicht gelöst werden kann. Die soziale Bedeutung der Frage ist aber zugleich ein Hinweis auf ihre pädagogische Bedeutung. Die Erscheinungen beruhen naturgemäß auf Einwirkungen des Unmittelbaren, der Heimat, auf den einzelnen, und diese Einwirkungen, summiert und eigenartig verbunden, stellen sich als soziale Tatsachen dar. Wie stark und nachhaltig das Heimatliche auf den einzelnen wirkt, kann man schon bei oberflächlichem Beobachten feststellen. Man sieht und hört es einem an, woher er stammt. Eine charakteristische Mundart behält man sein Lebtag, und gewisse Stammeseigentümlichkeiten lassen sich nie und nirgends verleugnen. Anderseits ist es merkwürdig, wie auch die neue Heimat jedem gegenüber ihr Recht geltend macht, wie in die ererbte Sprache sich das Neue einschmuggelt, wie Tonfall und Sprachmelodie sich der Umgebung anbequemen, wie unbemerkt Gewohnheiten entstehen, die der neuen Heimat angepaßt sind. Wie fremd kommt uns der eigene Bruder vor, der jahrzehntelang in weiter Ferne gelebt hat. Die geistgestaltende Kraft der unmittelbar wirkenden Umwelt ist von der Pädagogik noch nicht gebührend gewürdigt worden, wieviel man auch im einzelnen darauf geachtet hat. Das in ihr liegende pädagogische Problem ist nicht für alle Fälle das gleiche. Es ist einfacher für abgeschlossene, kleine Orte; es ist schwieriger für größere, dem Verkehre offenliegende Orte; es ist am schwierigsten für die Großstadt. Es ist einfacher den Kindern bodenständiger Kreise, es ist schwieriger den Kindern beweglicher Schichten gegenüber. Es birgt auch individuelle Unterscheidungen in sich. Und doch tritt das Unterschiedliche in der Anwendung und Einzelgestaltung zurück hinter die pädagogische Allgemeingültigkeit des Grundgedankens, des Gedankens der Unmittelbarkeit.

Die Einwirkung der Heimat auf den einzelnen ist stark und dauernd; sie ist um so bedeutsamer, je früher sie einsetzt, und je später sie aufhört. Selbstverständlich bestimmt die unmittelbare Umgebung des Kindes sein Vorstellungsleben nach dem Umfange wie nach dem Inhalte. Das ist eine Wahrheit, die längst erkannt und in der Erziehung beachtet worden ist; des Zusammenhanges wegen muß sie aber doch hier hervorgehoben werden. Die unmittelbaren Einwirkungen seiner Umwelt, um die es sich hier handelt, sind für das Seelenleben des Kindes von entscheidender Bedeutung zunächst, weil es die ersten seelischen Erlebnisse überhaupt sind, Erlebnisse, die, wenn man so sagen darf, die

Seele noch unberührt finden, die Herrenrechte beanspruchen können, die ihnen von anderen vorhergegangenen Erlebnissen nicht streitig gemacht werden. Sie gehen als feste Bestandteile in alle weiteren seelischen Gebilde mit ein; daher ihre Beständigkeit und Dauer. Ihre Elemente helfen alle die Gebilde mit aufbauen, die ohne äußere Wahrnehmungen innerlich entstehen, die Erinnerungs-, Phantasie- und Denkgebilde. Daher kommt es, daß die Kinder den Märchen und Sagen, den Erzählungen aus der Geschichte und der biblischen Geschichte heimatliches Gepräge geben. Daher kommt es, daß sie sich fremde Tiere, fremde Pflanzen, fremde Gegenden und Länder überhaupt vorstellen können. Die Elemente der unmittelbaren Erlebnisse bilden die Bausteine für diese abgeleiteten seelischen Gebilde. Ihre ungeheure Bedeutung leuchtet daraus hell hervor; es darf nicht vergessen werden, daß Hunderte und Tausende unserer Vorstellungen eben abgeleitete sein müssen. Die psychische Kraft der hier in Frage kommenden unmittelbaren Erlebnisse liegt weiter in ihrer Häufigkeit begründet. Man beobachtet an der Häufigkeit desselben Erlebnisses meist nur das Abstumpfende, ohne genügend zu beachten, wie sich häufige Erlebnisse verändern. Daß die Erscheinung, die als Abstumpfung erscheint, höchst zweckmäßig, ökonomisch ist, wird viel zu sehr übersehen. Ein Erlebnis, das hinreichend häufig stattfindet, verläuft allmählich mit dem geringsten geistigen Kraftaufwande, mechanisch, sagt man. Das ist nicht ein seelischer Verlust, sondern ein Gewinn. In dieser mechanisierten Form wird das Erlebnis außerordentlich leicht reproduziert; es bedarf nur des leisesten Anstoßes, um es bewußt werden zu lassen. In der mechanisierten Form geht das Gebilde leicht und sicher in die neuen Verbindungen ein und assimiliert die Bestandteile, die ihm inhaltlich nahestehen. Reichtum des Vorstellungslebens und Schlagfertigkeit im Vorstellen und Denken beruhen wesentlich mit darauf, ob ein reicher Schatz an derartig mechanisierten Elementen vorhanden ist, die sich tief eingeprägt haben. Die Flüchtigkeit der unmittelbaren Erlebnisse, wie sie etwa das Straßenleben einer Großstadt bietet, verhindert die notwendige Festigung einzelner Eindrücke. Damit ist natürlich nicht gesagt, daß nicht auch Großstadtkinder einen reichen Schatz gleichmäßiger, wertvoller Eindrücke erlangen könnten; es gehören aber verständige Eltern dazu. Das Abstumpfende einer häufigen Wiederkehr desselben Erlebnisses zeigt sich auch darin, daß man gar nicht mehr darauf achtet, daß man darüberhinsieht und darüberhinhört. Auch das ist nur scheinbar ein Verlust, in Wirklichkeit ein ökonomischer Gewinn. Die mechanisierten Eindrücke treten in der jeweiligen Bewußtseinslage in den Hintergrund des Bewußtseins. Wir hören das Ticken der Uhr im Zimmer beim Arbeiten nicht, und das ist erfahrungsgemäß ein Vorteil. Und doch sind die Eindrücke im Bewußtsein vorhanden: wir horchen auf, wenn das Ticken der Uhr aufhört. Man denke sich nur einmal den Zustand, alles Gleichzeitige mit gleicher Aufmerksamkeit bewußt zu haben! Die Abstufung der Bewußtheitsgrade, wie man diese Tatsache bezeichnet, ist durchaus notwendig und zweckmäßig;

nur weil sie vorhanden ist, kann das Bewußtsein gleichzeitig vieles umfassen. Die verhältnismäßig weniger bemerkten oder weniger beachteten Gebiete des Blickfeldes, die im Gegensatze zu denen im Blickpunkte der Aufmerksamkeit stehen, sind für die Gesamtbewußtseinslage oft von großer Bedeutung. Um sie gruppieren sich vorwiegend die Gefühle, die das erzeugen, was man die Stimmung nennt; sie bilden auch die Assoziations- (oder nach Herbart: Apperzeptions-) hilfen bei höherer geistiger Arbeit. Wer sich je einmal bei solcher beobachtet hat, wird das bestätigt finden, wie Gedanken, die zunächst leise anklingen — d. h. also doch noch im dunkleren Gebiete des Bewußtseinsfeldes bleiben —, doch die Aufmerksamkeit auf die weitere Entwicklung lenken. Und das sind in der Hauptsache die uns durch Gewöhnung geläufig gewordenen Gedanken. So muß es auch beim Kinde sein; es denkt in den ihm geläufig gewordenen Formen und assimiliert mit Hilfe geläufig gewordener Vorstellungen, auch wenn diese scheinbar nur wenig betont im Bewußtsein vorhanden sind. Wiederum ein Hinweis auf die große Bedeutung der Häufigkeit bestimmter unmittelbarer Erlebnisse. Noch eine Veränderung geht mit häufig auftretenden Eindrücken ein; sie vereinfachen sich. Das kann auf Unordentlichkeit im Wahrnehmen beruhen; aber auch die anfänglich gründlichen Wahrnehmungen werden allmählich oberflächlicher, wenn sie sich häufen. Auch das ist kein Verlust, wenn nur von dem Eindruck das Wesentliche und Charakteristische verharrt. Psychologisch interessant ist der Vergleich zwischen einem Arbeiter, der zum ersten Male an eine gefährliche Arbeitsmaschine gestellt wird, und einem andern, der schon jahrelang daran arbeitet. Der erstere muß das Ganze und Einzelne der Maschine, soweit sie gefährlich ist, beobachten; der andere hat seine Aufmerksamkeit fast ganz auf die Arbeit selbst gerichtet; nur so viel, als eben nötig ist, das Wesentliche dauernd zu beachten, achtet er auf die Gefahren. Daß es in diesem Falle eine untere Grenze gibt, unter die die Aufmerksamkeit des Arbeiters nicht heruntergehen darf, wenn er sich nicht verletzen will, weist darauf hin, daß ganz allgemein eine solche Grenze da ist, von der an das geistige Gebilde mangelhaft wird. Bis zu dieser aber bedeutet die Beschränkung auf das Wesentliche immer wieder einen ökonomischen Gewinn. Ja, in der geistigen Entwicklung des Kindes ist dieses Vereinfachen, dieses Herausholen des Wesentlichen, auch wenn dies zunächst nach rein subjektiven Momenten geschieht, durchaus notwendig als wichtigste Grundlage der Begriffsbildung. So erweisen sich also die hier in Frage kommenden unmittelbaren Erlebnisse um ihrer Häufigkeit willen als überaus bedeutsam für die geistige Entwicklung. Daß sie aber gerade deswegen intellektuell, ästhetisch und ethisch wertvoll oder doch wenigstens nicht wertlos sein mußten, bedarf keines weiteren Beweises.

Vielleicht tritt bei der Beurteilung der unmittelbaren Erlebnisse des Kindes ein anderer Gesichtspunkt noch deutlicher hervor, das ist der ihrer innigen Verkettung mit dem Ich des Kindes. Das Kind ist ein kleiner Egoist; dieser Satz gilt auch auf dem Gebiete des Vor-

stellens. Selbstverständlich. Sobald einmal das Ichbewußtsein klar hervorgetreten ist, machen sich das Ichgefühl und die Ichvorstellung, die ja Bestandteile jedes Erlebnisses sind, stark geltend, und sie bilden den Bestandteil aller seelischen Gebilde, der infolge seiner Stetigkeit zwar auch zeitweilig zurücktritt, in geistig und sittlich hochstehenden Menschen stark zurücktritt, sich aber gelegentlich doch immer einmal zum herrschenden Elemente macht. Im Kinde herrscht zweifellos das Subjektive gegenüber dem Objektiven vor; es bezieht alles auf sich, es beurteilt alles von sich aus, es will alles für sich. Die ersten Vorstellungen sind ja auch mit den Ich-, mit den Lebensinteressen derart verbunden, daß Lust- und Schmerzgefühle vielleicht als die ersten Anreger für sie betrachtet werden können. Die Vorstellungen sind mit dem natürlichen Triebleben aufs innigste verbunden, daher ihre Kraft und ihre Dauer. Daher vor allem die Bedeutung der Vorstellungen, die mit den Spielen des Kindes verbunden sind. Beim Spielen sind die subjektive und die objektive Unmittelbarkeit, die eigene Betätigung des Kindes und die erlebbare Wirklichkeit, in eigentümlicher Weise verbunden. Die wunderbare gestaltende Kraft des Kindes, in das Leblose das Leben, in das Gestaltlose Gestalt hineinzuschauen, aus der objektiven Wirklichkeit des Spielzeuges eine neue, reichere subjektive Wirklichkeit sich zu schaffen: sie ist die Grundlage, der Ausgangspunkt für die höchsten Leistungen des Menschengeistes. Es ist begreiflich, daß die Erlebnisse, die mit dem Spiele des Kindes zusammenhängen, für das Kind die stärksten Reize bedeuten. Die Häufigkeit des Erlebnisses verliert im Spiele das Abstumpfende; unermüdlich spielen die Kinder dasselbe, einen Tag wie den anderen und stundenlang an einem Tage. Die Häufigkeit ist eben nur scheinbar vorhanden, die eigene Tätigkeit gestaltet die Wiederholung immer zum neuen Erlebnis. Natürlich sind die Gefühle, die die Erlebnisse begleiten, zunächst ausschließlich, dann immer noch vorwiegend sinnlicher Art. Lust, körperliches Wohlbefinden sind das Ziel der Betätigung des Kindes, Unlust und Schmerz zu beseitigen, die Anlässe dazu. Die erste Erziehung muß das beachten. Es ist eine allgemeine Entwicklungstatsache, daß das Kind vielmehr intuitiv, gefühlsmäßig erfaßt als verstandesmäßig. Dafür ist eben das bezeichnend, daß es alle Erlebnisse auf seine vitalen Interessen bezieht. Durch die Gefühle aber gefestigt und verstärkt, erlangen die Erlebnisse der frühen Jugend ihre Kraft und Dauer. Wie tief diese in uns leben, wie ausdauernd sie uns das ganze Leben hindurch begleiten, hat jeder an sich erfahren. Daher rührt die grundlegende Bedeutung einer frohen oder einer schmerzdurchzogenen Jugend, die beide das ganze Wesen eines Menschen dauernd bestimmen können. Weil das Kind stimmungsgemäß auffaßt und urteilt, legt es die Maßstäbe des Verstandes nicht an, weder an seine Umgebung, noch an seine Freunde, noch an sein Spielzeug, noch an sonst etwas. Nach welchen Gesichtspunkten z. B. ein naives Kind seine Gespielen von der Straße auswählt, bleibt oft auch dem scharfen Beobachter verborgen; keineswegs sind es Standeserwägungen,

keineswegs auch immer ästhetisch begründete Motive. In der Intuition, in der gefühlsmäßigen Erfassung der Erlebnisse vereinigt sich das subjektiv und das objektiv Unmittelbare genau wie im Spiel. Welche Bedeutung ein Kind einem Erlebnis gibt, hängt davon ab, wie es sich durch dieses in seinem ganzen Ich beeinflußt fühlt, lust- oder unlustbetont oder unberührt. Man kann beobachten, wie ein Kind für ein Ding, an dem es achtlos vorübergegangen ist, mit einem Schlage Interesse gewinnt, in dem Augenblicke, in dem es etwas mit ihm zu spielen weiß oder in dem es von ihm einen Schmerz erfährt. Auch die unlustbetonten Erlebnisse wirken, wie jeder weiß, stark nach, und sie können und sollen in einer richtigen Erziehung dem Kinde nicht erspart bleiben.

Die unmittelbaren Erlebnisse des Kindes verankern sich aber allmählich auch mit höheren Gefühlen; die sinnliche Lust wird schon ziemlich frühe zu einer Art naiven ästhetischen Behagens; jedermann kennt die kleinen Eitelkeiten der kleinen Mädchen, die an sich etwas ganz Erfreuliches sind, leider oft zu stark genährt werden. Wichtiger aber als die Selbstgefühle sind die höheren Fremdgefühle, die Zuneigung zu Eltern, Geschwistern und Freunden, die sich mit den im Hause und in der Familie gewonnenen Eindrücken verbinden. Hierin haben die unmittelbaren Erlebnisse ihre stärksten Wurzeln. Hierin liegt es begründet, daß das Vaterhaus der Kern eines Gedanken- und Gefühlszusammenhanges wird, der in tiefer angelegten Menschen nie seine beherrschende Kraft verliert. Das Vaterhaus vergessen wir nie; bis in die kleinsten Einzelheiten steht es lebendig vor unserem Auge, weil darin mit uns liebe Menschen gewohnt haben, weil in alle Erinnerungen das Bild derer, die wir am liebsten und die uns am liebsten gehabt haben, sich einwebt. Diese Gefühle verklären auch die Heimatsstätten, die von der Natur vernachlässigt sind. Sie erzeugen das Heimatsehnen, das Heimweh. Sie klingen uns in den Heimatliedern unsers Volks so tiefempfunden wieder. Freilich hat es schon mancher erlebt, daß in dieser Gefühlsverklärung die Wirklichkeit nicht immer zutreffend festgehalten wird, daß unbemerkt Schönheiten in das Erinnerungsbild sich einweben, die der Wirklichkeit nicht entsprechen. Enttäuschungen beim Wiedersehen der Heimat, der man jahrelang fern war, hat mancher erlebt. Doch nehmen auch sie den Kindheitserinnerungen nichts an innerer Kraft und an Einfluß auf die ganze weitere geistige Entwicklung. Und wenn man es fühlen muß, daß man ein Fremder geworden ist, und wenn man im stillen sich sagt: Und doch möchtest du nicht wieder hierher dauernd zurückkehren, so glaubt man eben, es sei früher anders, schöner gewesen, das heißt: man läßt sich die eigenen Erinnerungen nicht trüben. Solche Erlebnisse weisen aber zugleich auf die außerordentliche Bedeutung der neuen Heimat hin. Zwar wird es manchem unendlich schwer, sich in die neuen Verhältnisse einzuleben; aber allmählich geht es doch, und über Jahr und Tag hat auch die neue Heimat, wenn sie ihm nur sonst etwas zu geben hat, sein Herz gewonnen: das neue Unmittelbare hat den Sieg davongetragen. Das ist die geistige Gewalt des Unmittelbaren. Und diese Tatsache ist ein

Glück für den einzelnen, für ein Volk, für die Menschen überhaupt. Freilich — und das ist pädagogisch auch in anderer Hinsicht bedeutsam — die Gegensätze dürfen ein gewisses Höchstmaß nicht übersteigen; sonst versagt die Kraft der geistigen Assimilation.

Die Bedeutung des Unmittelbaren erstreckt sich natürlich auch auf das Willensleben. Davon ist im bisher Ausgeführten, wenn auch unausgesprochen, immer mit die Rede gewesen. Die Betätigung des Kindes, das Spiel vor allem, ist ja viel mehr Willens- als Vorstellungsvorgang. Auf die Verbindung der Vorstellungen mit den kindlichen Trieben in den Erlebnissen ist ebenfalls hingewiesen worden. Und wenn das Kind in seinem ganzen Vorstellungsleben so innig mit Haus und Familie verwächst, so geschieht das nicht, indem es stumm und untätig sich im Hause umschaut, sondern vor allem, indem es sich in seiner Weise im Hause und mit Vater und Mutter betätigt, indem es auch sein Betragen und seine Einzelhandlungen nach den Einflüssen, denen es ausgesetzt ist, einrichtet. Dennoch muß die besondere Bedeutung des Grundsatzes der Unmittelbarkeit für die Willensentwicklung besonders hervorgehoben werden. Die ersten Willensäußerungen sind Triebhandlungen, veranlaßt durch körperliche Unlustempfindungen. Wie ungeheuer viel kommt darauf an, daß die Triebe von früh auf geregelt werden! Regelmäßige Mahlzeiten, regelmäßiges Bad, regelmäßige Schlafzeiten sind für das kleine Kind entscheidend für sein Gedeihen. Der Bewegungstrieb darf nicht übermäßig gehemmt werden, das ist ein alter Erziehungsgrundsatz; dieser Trieb geht ja über in den Spieltrieb, und in welchem Umfange und Grade dieser sich betätigen darf, das ist entscheidend für Körper und Geist des heranwachsenden Kindes. Natürlich muß das Kind behütet werden, daß es keinen Schaden erleide oder anrichte; im übrigen aber soll man es gewähren lassen, während es spielt. Für die Bewegungen sind also zunächst innere Empfindungen als Anstöße zu betrachten. Eine weitere Ursache sind die Bewegungsempfindungen selbst, die neue, gleiche Bewegungen anregen, daher die häufige Wiederholung ein und derselben Tätigkeit, vor allem ein und derselben Sprechbewegung. Schließlich kann aber jede andere Empfindung, also auch eine von außen erregte, zum Anlaß von Bewegungen werden: die außerordentlich wichtige Tatsache der Nachahmung tritt ein, die Grundtatsache für die höheren Willenserscheinungen. Und dazu tritt die Suggestion. Suggestionen sind Erlebnisse, die sowohl durch ihren Inhalt als auch durch ihre Gefühlsbetonung stark erregen, vor allem bestimmte Bewegungen oder Hemmungen bewirken. Auf Nachahmung und Suggestion beruht die Gewöhnung. Damit ist in kurzen Zügen angedeutet, daß alles, was das Kind unmittelbar erlebt, zugleich als Willenserscheinung miterlebt wird, zugleich als Bestandteil eines Willensvorganges aufgefaßt werden muß. Es ist demnach verständlich, wie zunächst das gesamte Leben im Hause, der darin herrschende Geist, wie die Mannigfaltigkeit der den Kindern nahetretenden Vorstellungen, wie die unmittelbare Zucht, das Anhalten und Abhalten,

das Gebieten und Verbieten und Gewährenlassen, wie das Vorbild der Eltern und Geschwister, wie die Beschäftigung des Kindes und seine Teilnahme an der häuslichen Arbeit seine Gewohnheiten und Willensrichtungen bestimmt, wie dann aber auch die weitere Umwelt, der Umgang des Kindes, und wie endlich die gesamte Heimat mit ihrem Menschen- und Naturleben auf die Grundlagen des Willenslebens einwirken müssen. Weil das Kind sich betätigen kann und muß, darum nimmt es aus allem, was es erlebt, die Anregungen zur Betätigung. Und auch hier wirkt die Häufigkeit und die stete Wiederholung mechanisierend, macht sie das Gute wie das Schlechte zur Gewohnheit. Auch hier ist das Mechanisieren an sich ökonomisch und zweckmäßig. Wieviel leichter verlaufen gewohnte Bewegungen, wieviel Kraft wird frei für Höheres, wenn das Niedere fast von selbst verläuft. Wie wichtig ist aber andererseits die Gewöhnung an das Rechte, an das Sittsame und Schöne, an das sittlich Gute!

Die Bedeutung des Vaterhauses, der nächsten Umwelt, der Heimat für den einzelnen ist nach alledem hoch anzuschlagen. Dabei tritt ein Umstand als pädagogisch besonders wichtig hervor, nämlich der, daß die Wirkungen, wie sie im Vorstehenden dargestellt worden sind, doch zum großen Teile ohne erzieherische Absichten zustandekommen, und daß dort, wo solche vorliegen, nicht erzieherische Kunst und Gelehrsamkeit, sondern vorwiegend erzieherisches Taktgefühl, man könnte sagen, erzieherischer Instinkt sich geltend macht. Die stärksten Wirkungen beruhen auf der eigenen Kraft der kindlichen Seele, die immanenten Gesetzen folgt. Das muß für die gesamte Erziehung in höchstem Grade entscheidend sein, wenn sie naturgemäß verlaufen soll. Dieser Umstand erklärt es auch, daß sich unter ganz gleichen äußeren Bedingungen verschiedene Individualitäten entwickeln können und tatsächlich entwickeln.

Wenn also bisher von allgemeinen Erscheinungen gesprochen wurde, so muß dies ergänzt werden durch den Hinweis auf die individuellen Unterschiede. Sie geben den allgemeinen Erscheinungen die Mannigfaltigkeit. Die allgemeine Gesetzmäßigkeit, mit der das Unmittelbare wirkt, gilt natürlich trotzdem. Auf sie werden also auch Erziehungsmaßnahmen gegründet werden können.

Zuerst würden naturgemäß diejenigen Forderungen zu erörtern sein, die die grundlegende häusliche Erziehung betreffen. Viel Törichtes gibt es in der häuslichen Erziehung. Jede Zeit, jeder Stand, jede wirtschaftliche Lage zeitigt eigentümliche Fehler in der Kindererziehung. Die allgemeine und die pädagogische Literatur hat zu allen Zeiten darüber geklagt und gespottet. Und doch! Jeder Versuch, die häusliche Erziehung zu systematisieren, sie auf wissenschaftliche Grundsätze zu stützen, muß scheitern. Das liegt in der Natur der Sache. Die Erziehung ist eine allgemeinmenschliche Tätigkeit, die wohl wissenschaftlich durchdacht und systematisiert, die auch bis zur Kunst gesteigert werden kann, die aber weder auf wissenschaftliche Bearbeitung, noch auf künstlerische Steigerung warten kann, sondern ohne weiteres als

Lebensnotwendigkeit ausgeführt werden muß, die also in den allgemeinen Anlagen des Menschen so sicher gegründet ist, daß sie unter normalen Verhältnissen ohne weiteres ausgeführt werden kann. Eine häusliche Erziehung, die sich auf Elternliebe und Vernunft gründet, ist richtig. Wo dies beides oder eins von beiden fehlt, da müssen Fehlschläge eintreten. Aber die Elternliebe ist doch etwas so Natürliches, daß sie als das Normale angesehen werden muß, und unter Vernunft soll hier nichts anderes verstanden werden, als was man im gewöhnlichen Leben darunter versteht: ein natürliches Taktgefühl für das Richtige. Auch dies ist im allgemeinen vorhanden. Sicherer als auf diese beiden Ecksteine kann keine Wissenschaft die Erziehung gründen. Ob es freilich nicht zweckmäßig wäre, daß unsere zukünftigen Mütter an irgendeiner Stelle ihres Erziehungsganges wenigstens etwas mit Erziehungsfragen vertraut gemacht würden, bleibe dahingestellt. Und daß hier und da ein gutes Buch über Kindererziehung von jungen Vätern und Müttern gelesen werden möchte, ist wohl recht wünschenswert. Im übrigen aber können wir Lehrer alle von liebevollen und vernünftigen Eltern als Erziehern lernen. Und es sollten die Grundsätze einer intuitiven und naiven häuslichen Erziehung maßgebend auch für die Schulerziehung werden. Was jene erreicht mit verhältnismäßig geringen pädagogischen Anstrengungen, das müßte sich ja außerordentlich steigern lassen in einer wissenschaftlich durchdachten Erziehungsweise. Die entscheidende Frage wäre also die, wie auch für die Schulerziehung, besonders für den Unterricht, das unmittelbare Erlebnis herbeigeführt und benutzt werden könnte. Diese soll im folgenden etwas ausführlicher behandelt werden. Es wird sich dabei herausstellen, daß die Schule allein dies nicht oder nur schwer in ausreichendem Maße tun kann, daß aber viel geschehen kann, wenn Haus und Schule, oder noch weiter gegriffen, Leben und Schule Hand in Hand gehen. Damit wird ein altes Problem, das der Beziehungen zwischen Haus und Schule mit in den Bereich der Betrachtung gezogen, und dabei wird der Arbeitsgedanke sich von einer Seite zeigen, die vielleicht bisher nahezu übersehen worden ist.

Ehe nach dieser Richtung weitergegangen wird, möchte doch ein Wort auch über das Mittelbare in der Erziehung, soweit sie außerhalb der Schule stattfindet, gesagt werden. Unter dem Mittelbaren verstehe man das, was dem Kinde durch Unterweisen, Belehren, Erzählen, Mitteilen, Zeigen, Vormachen, durch Bilder, Bücher und Zeitungen vermittelt wird; Eltern, Geschwister, Dienstboten, Freunde und wer sonst wirken mittelbar auf das kindliche Seelenleben ein, vor allem durch die Sprache. Einzelne Bilder und Bilderbücher bringen neben der Sprache im Bilde einen Ersatz des Wirklichen. Das Spielzeug und die Spiele sind vielfach Nachahmungen anderer Wirklichkeiten. Man sieht, daß in dem Mittelbaren auch Unmittelbares enthalten ist, daß sich beides schon begrifflich schwer auseinanderhalten, nicht aber tatsächlich voneinander trennen läßt. Immerhin ist der Unterricht vorhanden, und er ist wichtig. Eine erzählte Geschichte ist keine erlebte Geschichte

und ein gemaltes Kamel kein wirkliches. Es wurde schon oben darauf hingewiesen, daß die gestaltende Kraft des Kindes imstande ist, das Mittelbare zum Unmittelbaren, das Leblose zum Lebendigen zu machen. Es ist die Kraft der Assimilation, d. h. die Fähigkeit, die Erinnerungen unmittelbarer Erlebnisse mit gegenwärtigen Wahrnehmungen so zu einer Einheit zu verbinden, daß die ursprünglichen Eigenschaften jener auf diese ohne weiteres übergehen. Die wenigen charakteristischen Elemente, die dem Kinde dazu genügen, in einem gemalten Tiere einen Hund als Hund zu erkennen, sind so innig mit der Vorstellung des Lebendigen verbunden, daß dem Kinde auch der gemalte Hund lebt. Das Kind kann also das Mittelbare nahezu oder völlig wie etwas Unmittelbares erleben. Diese vollständige Illusion des naiven Kindes weicht freilich allmählich dem kritischen Wahrnehmen, bei dem das Unwirkliche als unwirklich klar erkannt wird. Trotzdem vermögen wir vor einem Bilde es gelegentlich zu vergessen, daß eben nur ein Bild vor uns steht. Die Erinnerungselemente, die sich auf Wirkliches beziehen, das wir in das Bild „hineinsehen“, können die Wahrnehmungselemente an Stärke übertreffen, und dadurch entstehen die ästhetischen Illusionen, die unmittelbar wirken. Auch diese Tatsache weist darauf hin, daß etwas Mittelbares seine volle Wirkung ausübt, wenn es wie unmittelbar wirkt, und daß wir durch innere Vorgänge diese Wirkung voll oder annähernd erzielen können. Den Kindern gegenüber wäre die pädagogische Aufgabe die, solche inneren Vorgänge, die die angedeutete Wirkung auslösen können, zu veranlassen. Etwas Ähnliches läßt sich Erzählungen gegenüber feststellen. Kinder folgen Erzählungen außerordentlich gern. Das mag zunächst Freude am Klange sein; vielleicht länger, als man gemeinhin glaubt. Zu dem Klange der Wörter gesellen sich aber bald die Vorstellungen; das Kind malt sich die Geschichte aus. Und es malt sich die Geschichte lebendig aus. Hier arbeitet die Phantasie im engeren Sinne. Und beim kleinen Kinde haben diese Phantasieerlebnisse subjektive Wirklichkeit. Je lebhafter die Phantasie des Kindes ist, um so wirklicher sind dem Kinde die Vorstellungen. An dem Erzähler und an dem Inhalte der Erzählung liegt es natürlich mit, wie stark diese unmittelbare Wirkung im Mittelbaren werden kann. Ganz deutlich kann man beobachten, daß zunächst einzelne Abschnitte, Episoden im Kinde lebendig werden; nur allmählich werden es ganze Geschichten. Und es mag wohl sein, daß bei diesem stetigen Ergänzen und neuen Verbinden der Vorgänge das Kind immer Neues empfindet, so daß es nicht ermüdet, eine Geschichte immer und immer wieder zu hören und zu verlangen. Jedenfalls braucht das innere Ausgestalten Zeit, und die muß man dem Kinde lassen oder durch Wiederholung neue Gelegenheit und Zeit dazu geben. Auch hierin liegen wichtige Anregungen für den Unterricht.

Es steht also fest, daß auch Mittelbares schon in der vorschulpflichtigen Zeit und später außerhalb der Schule an das Kind herantritt, daß dieses aber doch seinem Umfange nach hinter das Unmittelbare zurücktritt. In jedem Mittelbaren ist Unmittelbares enthalten. Und es

kann jenes in seiner Wirkung nahezu an dieses herankommen, wenn sich Assimilation und Phantasie kräftig dabei betätigen.

Die Schule und der Grundsatz der Unmittelbarkeit! Das in dieser Zusammenstellung liegende Problem erstreckt sich schon auf das äußere Schulleben, ja vielleicht schon auf die äußeren Schuleinrichtungen. Die ungeheuern Schulhäuser mit ihren Hallen, Fluren, Sälen, mit ihren kahlen, hohen Wänden, den steifen, vielfach unförmlichen Ausstattungsgegenständen bilden meist einen schroffen Gegensatz zu dem Hause. Die Anpassung an diese Räume nimmt zweifellos dem Kinde viel von seiner Naivetät und Ursprünglichkeit. Darum vielleicht schon sind Tausende von Kindern in der Schule ganz anders als draußen und daheim. Wieweit es möglich sein wird, dem Schulhause weniger das Gepräge des örtlichen Schaustückes zu geben, dafür aber der Wohnlichkeit und Behaglichkeit Rechnung zu tragen, wird die Zukunft lehren. Mit Dorfschulhäusern hat man erfreuliche Anfänge gemacht. Die Großstadt wird aber wohl für immer darauf verzichten müssen. Dann kommt in Frage die Masse der Menschen, die im Schulhause zusammentrifft, deren Verkehr durch mechanisch wirkende Ordnungsbestimmungen geregelt werden muß, wenn nicht Wirrwarr werden soll. Darin mag ein Vorteil liegen; das Kind wird an das Einfügen in eine große Gemeinschaft gewöhnt. Die große Zahl von Kindern aber, die eine Klasse bilden, ist doch nachteilig, weil sie die Kinder einander gegenüber innerlich fremd läßt, vor allem aber, weil der Lehrer von jedem einzelnen Kinde durch die übrigen getrennt wird. Die persönlichen Beziehungen, durch die die Erlebnisse im Hause so außerordentlich gewinnen, werden auf ein Geringstmaß eingeschränkt, das nur durch große persönliche Erziehereigenschaften ausgeglichen werden kann. Die Liebe der Kinder zu einem Lehrer gibt dessen Unterrichte eine persönliche Wirkung nicht etwa bloß auf die Gesinnung und das Gefühlsleben, sondern auch auf das Vorstellungsleben. Was ein solcher Lehrer sagt, haftet viel tiefer und erscheint den Kindern wertvoller. Für diese Behauptung habe ich die Selbstbeobachtung an mir als unwiderleglichen Zeugen; von Lehrern, denen ich als Kind innerlich nahegestanden habe, schweben mir heute noch Unterrichtszusammenhänge vor, die sich über eine ganze Reihe von Stunden erstrecken. Andere, die ich darum gefragt habe, bestätigen mir das Gleiche. Noch viel stärker würde die persönliche Note des Unterrichts und ihre unmittelbare Wirkung auf das Kind geltend werden, wenn die Kinderzahl einer Klasse geringer würde.

Der Verkehr des Lehrers mit den Kindern müßte dem Verkehr des Vaters und der Mutter mit dem Kinde ähnlicher werden können. Das wird gewiß nur in beschränktem Maße möglich sein. Die äußere Ordnung in der Schule erfordert gewisse Förmlichkeiten, die das Haus entbehren kann. Aber etwas näher müßten sich Lehrer und Schüler doch rücken, als das vielfach der Fall ist. Vor allem im Unterrichtsgespräch. Die Katechesier- und Fragmethode der alten Schule muß überwunden werden durch einen ungezwungeren Unterrichtsverkehr;

sie hat dem Unterrichte viel an Unmittelbarkeit genommen. Überall stellte sich der Lehrer zwischen Stoff und Kind, zwischen Welt und Seele, ängstlich bemüht, alle Eigentätigkeit auf ein vorgeschriebenes Schrittmaß einzustellen, jeden Schritt vorzuschreiten und zu überwachen. Dabei blieb doch so vieles im Worte stecken. Die Herrschaft des Wortes aber muß gebrochen werden.

Die Sache, das Wirkliche muß zur Erfahrungsgrundlage gemacht werden. Alte Weisheit, die freilich noch darauf harrt, verwirklicht zu werden! Und das ist auch nicht so einfach getan wie gefordert. Der Wirklichkeiten, die das Schulhaus bietet, sind wenig, und sie sind einförmig und vielfach den Kindern gleichgültig. Reicher werden sie, wenn man das Schulhaus und Schulzimmer mit lebendigen Dingen, mit Aquarien, Terrarien, Blumen und allerlei Pflanzen ausstattet, wenn man zum Schulhaus den Schulgarten hinzunimmt. Mancherlei Wirkliches kann auch in den Unterricht vom Lehrer oder von den Kindern mitgebracht werden. Und Dinge, brauchbare oder doch für das Lernen nützliche Dinge kann das Kind herstellen, wenn der Arbeitsgedanke in der Schule durchgeführt wird. Doch ist das immerhin wenig gegenüber der unendlichen Mannigfaltigkeit der Natur und des Lebens. Daraus ergibt sich von selbst die Forderung, auch während des Unterrichts und zum Zwecke des Unterrichts hinauszugehen mit den Kindern, Natur- und Menschenleben in Wirklichkeit zu sehen. Auch das genügt nicht; zu flüchtig ist das bloße Anschauen. Es gilt schaffend sich zu betätigen. Dazu bedarf die Schule des Hauses. Was die Schule nicht leisten kann, das müßte das Haus ersetzen; jedes Kind müßte daheim im Hause helfen, eine jede ihm angemessene Arbeit oder Teilarbeit öfters eine Zeitlang mit ausführen. Ja, ich gehe weiter, es müßte eine erziehliche Kinderarbeit organisiert werden, und ich darf hier vielleicht ausführen, was ich in meinem Buche: Volkserziehung[1]) darüber gesagt habe:

„Verhältnismäß einfach ist der Plan für solche Arbeit für Mädchen. In Tausenden von Haushalten würde ein Paar fleißige Mädchenhände täglich für ein paar Stunden hochwillkommen sein, und solche Helferdienste würden belohnt durch das, was die Mädchen dabei kennen lernen. Leistung und Gegenleistung ließen sich leicht in Übereinstimmung bringen. Eine wie feine Gelegenheit wäre solch helfende Arbeit dazu, unsere größeren Mädchen auch zu sozialer Hilfsarbeit zu erziehen: dort in dem einen Hause müssen die Kinder früh zur Schule fertiggemacht werden; in einem anderen liegt die Mutter darnieder, es gilt, das Mittagessen für einige Tage oder einige Wochen zu bereiten; in einem dritten reicht die Zeit für die Hausfrau nicht aus, alles auszubessern; dort sucht eine arme Frau für ein paar Stunden eine Aufsicht für ihre Kinder, die auch einmal ins Freie sollen, hier möchte jemand behilflich sein, die einfachen Einkäufe zu besorgen. Das wäre eine soziale und zugleich hauswirtschaftliche Schulung großen Stils!

[1]) Verlag der Mathilde-Zimmer-Stiftung, Berlin-Zehlendorf.

Eine Utopie! Keine größere als die, daß alle unsere Volksschulen mit Schulküchen ausgestattet werden, und die, daß in diesen die Mädchen wirklich den Haushalt kennen lernen sollen. Denn das ist eine Utopie und eine solche, die sich als trügerisch erweisen wird, weil sie Unnatürliches will, eine Utopie, die zugleich schädlich ist, weil sie viel Geld für etwas Wenigerwertvolles ausgeben heißt, wo das Wirklichwertvolle umsonst zu haben ist. Freilich, eine Methodik des Kochunterrichts und ein ‚entwickelndes Verfahren‘ wird sich auf unserem Wege nicht herausbilden. Ob aber nicht eine spätere Zeit über ausgeführte ‚Lektionen über das Stopfen eines Strumpfes in entwickelnder Methode‘ lachen wird?

Schwieriger wird sich eine Organisation für Knabenarbeit im wirklichen Leben ausführen lassen, weil hierfür naturgemäß der Haushalt weniger in Frage kommt. Aber es bieten sich ja für die Knaben die zahlreichen Arbeiten in Garten und Feld dar, und zu ihnen kommen die in der Werkstatt. Vergessen wir nicht, daß es sich um erziehliche Arbeit handelt; gewerbliche Lohnarbeit und abstumpfende Massenarbeit sind von unserem Plane schlechterdings ausgeschlossen. Auch Knaben können soziale Hausarbeit durch eigenes Zugreifen leisten. Da gilt es hier dem arbeitüberlasteten Nachbar zu helfen, sein Stückchen Garten zu bestellen, dort, den kleinen Bauern bei der Ernte zu helfen, hier, einer Witfrau das Holz zu zerkleinern, dort einer armen Familie beim Auslesen der Kartoffeln behilflich zu sein.

In erster Linie steht aber doch das eigene Lernen. Beim Tischler möchte der Knabe das Sägen und Hobeln lernen, und es bedeutet für den Tischler vielleicht mehr eine Störung als Hilfe; er wird die Störung nur hinnehmen, wenn sich der Knabe irgendwie nützlich macht, und das ist doch je länger, je mehr möglich. Daß ein Handwerker einen Jungen in den wichtigsten Handgriffen anweist, um diesen zu nützen, weil ihn dieser darum bittet, oder um dessen Eltern gefällig zu sein, ist nichts Seltenes. Daß er es täte, um einer höheren Idee willen, eben um deswillen, eine volkserzieherische Aufgabe mit lösen zu helfen, kann für jetzt gewiß nur bei einzelnen vorausgesetzt werden; aber eben diese einzelnen wären wichtige Helfer bei der geplanten Organisation. Wenn aber nicht diese ideale Auffassung und wenn nicht die zu erwartenden kleinen Gegenleistungen es bewirken, so müßte unser Handwerker- und Kleingewerbestand aus seinem eigensten Interesse heraus für unseren Plan eintreten. Denn die erziehliche Folge soll ja nicht die fertige Arbeit, sondern die Lust und Liebe zu solcher Arbeit und das Verständnis für sie hervorrufen. Mangel an Interesse und an Verständnis ist aber doch die Ursache dafür, daß unser Handwerk an Ansehung und Bedeutung so außerordentlich viel verloren hat, daß so wenig wirklich geeignete und tüchtige junge Leute sich ihm widmen. Der Handwerkerstand hätte, wenn er sich kräftig unseres Planes mit annähme, die beste Gelegenheit einen tüchtigen Nachwuchs sich zu sichern, Anlage und Neigung festzustellen und Lust in den geeigneten Knaben zu erwecken.“

Könnte ein solcher Plan durchgeführt werden, dann würde die Arbeitsidee ihren vollen Segen entfalten. Und die Anfänge sind tatsächlich vorhanden, zunächst in der Form der Fürsorgeeinrichtungen, der Jugendheime und Jugendhorte, die in irgendeiner Weise auch die Kinder zur Arbeit heranziehen. Ich weiß von mehreren Orten, daß Grundbesitzer, Industrielle und Vereine Land angekauft und hergegeben haben, daß es von Kindern zu Gärten umgearbeitet und dann weitergepflegt wird. Daß Handwerker Knaben in ihren Werkstätten dulden, ist nichts Seltenes mehr, und ebensowenig, daß Wohltätigkeitsvereine auch junge Mädchen zu ihrer Arbeit heranziehen und anleiten. Auf diesem Wege muß es weitergehen. Und die Schule muß dazu die Anregungen geben. Wichtig ist es natürlich, daß Lohnarbeit und erziehliche Arbeit streng auseinandergehalten werden. Um letztere handelt es sich; es müßten Kinder aller Stände dazu herangezogen werden.

Wenn nun gar diese Arbeit in gewissem Plane, in gewissem Zusammenhange mit dem Unterrichte gehalten werden könnte, dann wäre eine breite Erfahrungsgrundlage für diesen geschaffen. Davon sind wir ja noch weit entfernt; aber Unmögliches wird nicht gefordert. Nur wird sich wie jede pädagogische Forderung auch diese hier leichter und dort schwerer durchführen lassen. Danach werden dann natürlich auch die Schuleinrichtungen getroffen werden müssen. Schulwerkstatt und Schulküche können für den einen Ort unentbehrlich, für den andern überflüssig sein; es bedarf auch hierin wirklich keines Schemas, nur daß für eine hinreichende schaffende Betätigung aller Kinder gesorgt wird.

Sobald ernstlich auch nur der Versuch gemacht wird, dem Grundsatz der Unmittelbarkeit gerecht zu werden, spürt man, daß der herrschende Lehrplan geändert werden muß. Ohne es hier eingehend begründen zu können, fordere ich, daß der systematische Aufbau des Lehrplans, der dem wissenschaftlichen Unterrichte der Oberstufen der höheren Schule, nicht aber dem der Volksschule entspricht, einer dem volkstümlichen, vorwissenschaftlichen Denken entsprechender Anordnung der Lehrstoffe und der planmäßigen Übungen weichen muß. Und für diese werden der Arbeitsgedanke und der Grundsatz der Unmittelbarkeit die besten Dienste leisten. Das Unmittelbare, das, was von den Kindern als Wirklichkeit erlebt und beobachtet werden kann, also das Heimatliche, muß den Kern des ganzen Lehrplangebäudes bilden. Die realen Stoffe sollen der Heimat entnommen oder mit der Heimat in engste Beziehung und mit dem Gedanken der menschlichen Arbeit, der Kulturarbeit, in engsten Zusammenhang gebracht werden. An diese sachlichen Stoffe sollen zunächst die Übungen (das Vorstellen, Denken, Sprechen, Schreiben, Lesen, Rechnen, Messen, Darstellen), dann aber auch die idealen Ergänzungen (die ästhetischen, ethischen und religiösen Betrachtungen) angeschlossen werden. Auf der Unterstufe würde das ganze Lehrgebäude eine Art Gesamtunterricht darstellen. Auf der Oberstufe würde aber zweckmäßiger-

weise die Fächergruppen, die heute üblich sind, doch gebildet werden können, wenn auch die Verbindung zwischen den realen und formalen Fächern inniger und die Anordnung innerhalb der Fächer weniger systematisch sein müßte.

Die folgende Untersuchung soll nicht von dem Gesamtunterrichte der Unterstufe ausgehen, sondern das in Frage kommende Problem in seiner Vielgestaltigkeit an den einzelnen Lehrfächern erkennen lassen. Von da aus läßt sich leichter erkennen, wie es in einem Gesamtunterrichte einheitlich wirken wird.

Als sachlichen Kern eines neuen Lehrplans sehe ich die Arbeitskunde an, eine Betrachtung der Arbeit des Menschen, durch die den Kindern klar werden soll, wie der Mensch die Naturerzeugnisse gewinnt, benutzt und verarbeitet, welche Schwierigkeiten und Hindernisse ihm dabei entgegentreten, wie er diese denkend und handelnd überwindet, vor allem durch seine Arbeitswerkzeuge, wie die Arbeitsvorgänge verlaufen und welche Gesetzmäßigkeiten dabei beobachtet werden können, welche Naturvorgänge und Naturkräfte dem Menschen bei seiner Arbeit helfen, und wie er sich diese dienstbar zu machen weiß. Für dieses Fach gilt der Gesichtspunkt der Unmittelbarkeit, der Heimatgedanke im umfassendsten Maße. Es handelt sich um die Arbeiten, die das Kind tagtäglich ausführen sieht und an denen es selbst beteiligt ist. Dann um die Arbeiten und Arbeitserzeugnisse, die dem täglichen Leben dienen, dann um die Gewerbe und den Verkehr im Heimatorte, um die Mittel des Großverkehrs und den und jenen Großbetrieb, der für die Heimat kennzeichnend und bedeutungsvoll ist. Der Plan geht also von dem häuslichen Leben aus, behandelt dann die Gebiete des Wohnungsbaues, der Heizung und Beleuchtung, der Kleidung, der Ernährung, die wichtigsten Gewerbe des Ortes, den Verkehr usw. Gerade für dieses Fach gilt die oben erhobene Forderung, daß das Haus mit der Schule Hand in Hand gehen müsse, in besonderem Maße. Nicht eher sollte z. B. im Unterrichte von der Heizung gesprochen werden, bevor nicht alle Kinder die dabei nötigen Arbeiten ausgeführt und praktische Beobachtungen gesammelt haben. Die Arbeiten im Hause beim Reinemachen, beim Kochen, beim Tischdecken, bei der Wäsche, beim Nähen, bei der Kleinkinderpflege, bei der Pflege leichter Kranken, das Hämmern, Sägen, Schneiden, Bohren, Hobeln, das Graben, Hacken, Gießen im Garten, der Verkehr mit dem Kaufmann und dem Händler, das Abwiegen mit der Wage, der Postverkehr der Familie, vielleicht auch das Herstellen eines einfachen Geräts aus Holz, das Anlegen eines elektrischen Signals, einer Bettbeleuchtung, das Ziehen und Schieben eines Wagens, eines Schubkarrens, das Rudern eines Bootes und hunderterlei anderes muß zur Erfahrungsgrundlage gemacht werden können. Die geforderten Arbeiten können bei größeren Kindern durchaus eine nutzbare Leistung bedeuten; sie können aber auch noch spielartig sein. Zunächst sind bekannte und übliche Spiele verwendbar: das Schaukeln auf dem übergelegten Brette, das Werfen mit Steinen nach einem Ziele, das Anschlagen mit federnden Metallstücken, das An- und Aufschlagen des Gummiballs, tur-

nerische Spielübungen, das Bauen mit Bauklötzchen, mit Steinen, mit Sand, mit Schnee, das Rodeln, das Schlittschuhlaufen usw. Die Zwischendinge zwischen Spiel und Arbeit, z. B. das Basteln mit Werkzeugen und Holz, Metall, Draht, Kork, Pappe usw., bringen Arbeitserfahrungen herbei, die zu physikalischen und chemischen Kenntnissen umgeformt werden können. Wie der physikalische und chemische Arbeitsunterricht nun die Eigentätigkeit des Kindes zum Ausgangspunkte des Lernvorganges macht, das ist im zweiten Jahrbuche der Pädagogischen Zentrale von verschiedenen Verfassern ausgeführt worden. Hier möchte nur darauf hingewiesen werden, daß die Schülerarbeiten und -versuche für die Volksschule immer so ausgedacht werden möchten, daß sie eine Arbeit des wirklichen Lebens in vereinfachter, d. h. auf das Wesentliche zurückgeführter Form darstellen, daß nicht die üblichen wissenschaftlichen Apparate der Sammlungen in erster Linie dazu verwendet werden.

Gerade im Gebiet der Arbeitskunde können die grundlegenden Erkenntnisse vollständig auf das unmittelbare Erlebnis aufgebaut werden. Freilich müssen diese ergänzt werden durch Beobachtungen des wirklichen Arbeitslebens. Soweit das Kind selbst an bestimmten Arbeiten nicht teilnehmen, soweit es solche auch nicht in vereinfachter Form nachahmen kann, soweit muß die objektive Beobachtung eintreten. Der Lehrer muß mit seinen Schülern die Arbeits- und Werkstätten besuchen, muß die Verkehrseinrichtungen mit ihnen benutzen und sie dabei auf Grund der Anschauung belehren. Wie nahe er dann die mittelbare Erfahrung, das bloße Anschauen und Beobachten, in ihrer Wirkung an das unmittelbare Erleben durch Betätigung heranbringen kann, das wird von seiner methodischen Kunst abhängen. Lebensvolle Bilder können zwar die Besprechung unterstützen; auf sie allein darf aber die Belehrung nicht gegründet werden, höchstens ausnahmsweise.

Auf dem Wege der unmittelbaren Betätigung sollen so die für das Volksschulkind wünschenswerten Erkenntnisse aus Physik, Chemie, Technologie, Gesundheitspflege, aber auch der Bürgerkunde und Volkswirtschaft gewonnen werden. Eine systematische Ordnung dieser Erkenntnisse wird von Zeit zu Zeit vorgenommen werden müssen. Sie ist aber bei weitem nicht so wertvoll wie das klare Verständnis für das einzelne, wie die Fähigkeit, in den wirklichen Arbeitsvorgängen des Lebens das Gesetzmäßige zu erkennen.

Bei diesen Betrachtungen soll hinter dem Arbeitsvorgange der arbeitende Mensch selbst nicht vergessen werden. Die volkswirtschaftlichen Notwendigkeiten, die sittlichen Forderungen, die unser Arbeitsleben beherrschen, müssen bei der Beobachtung immer mit betont werden. Nicht tendenziös, aber doch eindringlich. Und dazu wird nichts geeigneter sein als ein gelegentlicher geschichtlicher Rückblick. Wie man früher das Haus baute, wie alte Häuser inwendig eingerichtet sind, die Baustoffe alter Zeit, die Werkzeuge zum Hausbau früher u. dgl. m., der Vergleich der alten mit der neuen Zeit wird das Kind

zu manchem fürs Leben wertvollen tieferen Gedanken führen. Auch volkstümliche Kunstbetrachtungen gehören in diesen Zusammenhang, die Erzeugnisse der heimischen Baukunst müssen als solche gewürdigt werden. Es soll also durch angeschlossene Betrachtungen das Alltägliche über sich hinausgehoben werden; es sollen zugleich aber die höheren Betrachtungsweisen mit den unmittelbaren Erlebnissen verankert werden.

Die Arbeitskunde hat es mit dem heimatlichen Menschenleben zu tun, von dem die wichtigste Seite, die bürgerliche Arbeit, hervorgehoben wird. Als Gegenstück dazu ist die Betrachtung der heimatlichen Natur im Lehrplane der Volksschule vorhanden. Als besondere Heimatkunde hat man vor allem das Geographische der Heimat zusammengefaßt; natürlich gehört auch das Naturkundliche im engeren Sinne dazu. Es möge aber auch hier beides auseinandergehalten und unter Heimatkunde das verstanden werden, was man landläufig darunter versteht. In den Lehrplänen findet sich Heimatkunde zumeist als das Sachunterrichtsfach der Unterstufe; es haben sich aber schon viele Stimmen erhoben, die die Heimatkunde für die ganze Schulzeit fordern. Diesen schließe ich mich an. Heimatkunde braucht nicht als Lehrfach mit besonderen Stunden aufgeführt zu werden; aber sie muß für den Sachunterricht gleichsam Grundsatz werden. Die Erdkunde als Fach ist wesentlich Heimatkunde, soweit es sich um physische Geographie, um Geologie, Wetter- und Klimakunde, um Himmels- und Sternkunde handelt. Die Geschichte als Fach ist Heimatgeschichte, soweit es sich um Kulturgeschichte, um Volkskunde und Staatsbürgerkunde handelt. Die Naturkunde ist ganz vorwiegend Erforschung der heimatlichen Gesteins-, Pflanzen- und Tierwelt.

Die Erdkunde ist vorwiegend Heimatkunde. Man denkt freilich bei dem Worte Erdkunde zumeist an die Länderkunde, also an die Kenntnis, die sich so schnell als möglich von der Heimat entfernt. Auch diese soll nicht vernachlässigt werden; wie sie aber behandelt werden soll, davon später. Hier zunächst das Geographische als Heimatkunde. Der meist eingehaltene Lehrgang beginnt bei der Schulstube und dem Schulhause, behandelt dann nacheinander die Ortsteile und die nächste Umgebung. Das Kind soll die Dinge und ihre Anordnung kennen lernen; es wird zu ihnen hingeführt, beschreibt und zeichnet die Wege; das Kartenverständnis wird angebahnt; von den Gebäuden wird der Zweck besprochen; soweit es die Kindern verstehen, erzählt man ihnen auch von dem Betriebe in den Gebäuden; geschichtliche Betrachtungen werden angeschlossen. Für unsere Untersuchung sollen jetzt die arbeitskundlichen und geschichtlichen Bestandteile ausscheiden; achten wir nur auf das Erdkundliche. Die Heimatkunde will also das geographische Vorstellen und Denken im Kinde entwickeln. Das geographische Vorstellen ist Vorstellen der Wirklichkeit, und zwar von Wirklichkeiten, die dem Kinde nicht unmittelbar zugänglich sind, soweit sie nicht eben der Heimat zugehören oder gelegentlich durch eine Reise in einem kleinen Ausschnitt beschaut werden können. Der

Schule liegt damit eine schwierige Aufgabe ob, die man freilich im allgemeinen noch nicht sehr ernst genommen hat. Nur wenige Menschen, auch nur wenige Lehrer wissen von sich selbst, ob sie geographisch vorstellen können. Die Frage ist so zu stellen: Kann ich mir ein Stück der Erde als Wirklichkeit, als überschaubaren Horizont vorstellen? Das wird nicht allzu schwer sein bei Gegenden, die man durch Reisen kennt. Wie steht es aber mit nie gesehenen Gegenden? Man soll auch von der arabischen Wüste, von der russischen Steppe, von dem mittelamerikanischen Urwald Vorstellungen haben, die der Wirklichkeit entsprechen. Sie sind nur auf mittelbarem Wege zu erlangen. Die Fähigkeit, einen Horizont im Geiste zu überschauen, der etwa eine Stunde im Durchmesser hat, und einen andern, der hundert, einen dritten, der tausend Kilometer Durchmesser hat, ist wohl bei wenigen geübt. Und diesen Horizont nach der Anleitung durch eine Karte geographisch charakteristisch und richtig auszugestalten, das haben wenige noch versucht. Man läßt es hier bei der Vorstellung der Karte im allgemeinen bewenden. Und doch sollte das geographische Vorstellen von Wirklichkeiten planmäßig geübt werden. Es würde unser Vorstellungsleben außerordentlich bereichern. Noch schwieriger ist der Versuch, Astronomisches sich als Wirklichkeit zu denken; er muß ja versagen der Unendlichkeit des Sternenraums gegenüber. Aber einzelnes gelingt dem unausgesetzten Bemühen doch. Etwa das: freischwebende ungeheure Kugeln sich gegen- und umeinander bewegen zu sehen, die Eigenbewegung der Erde mit dem Horizonte gegen das Himmelsgewölbe vorzustellen, die Stellung von Erde, Sonne und Mond im freien Raume zu denken u. a. m. Ich bemerke, daß für solches Vorstellen die künstlichen Hilfsmittel, Tellurien, zunächst störend erscheinen, bei längeren Versuchen zwar auch noch keine Vorstellungsgehilfen geben — man muß sich gewaltsam von den Vorstellungen der Apparate losreißen —, aber Denkhilfen, die das Vorstellen erleichtern.

Ich habe mit Kindern und erwachsenen Schülern in geographischem Vorstellen Versuche gemacht. Sie sind vor allem mit Kindern nicht leicht; es gibt auch kein sicheres Mittel, diese Vorstellungen zu kontrollieren; nur eine sorgfältige sprachliche Schulung kann wesentlich unterstützen. Wenn diese Kontrolle nicht täuscht, darf ich sagen, daß die Versuche wohl lohnen. Ältere Schüler versichern, was ich aus der Selbstbeobachtung bestätigen kann, daß die ersten Versuche außerordentlich anstrengen, daß sie allmählich leichter verlaufen und schließlich schon beim Anblick der Karte Wirklichkeitsbilder auftauchen, daß aber vor allem diese Vorstellungsgewohnheit zu immer weitergehenden Versuchen antreibt. Ein Bekannter versicherte mir, daß er imstande sei, auf Grund von Karten Reisen vorzuerleben. Ohne den Spott zu fürchten, glaube ich, daß in dieser Art geistiger Tätigkeit ein Genuß liegen kann, ein Genuß, wie ihn Reiseerinnerungen geben können.

Das geographische Vorstellen muß durchzogen sein von g e o g r a p h i s c h e m D e n k e n. Die vergleichende Methode der Geographie könnte auch beziehende oder denkende Geographie genannt werden.

Das geographische Denken sieht in den Formen Wirkungen, aber auch Ursachen; es beachtet die Zusammenhänge zwischen Gestein und Bodenform, zwischen Bodenformen und geologischen Kräften, zwischen Boden und Leben, zwischen Boden und Mensch. Und damit steigert sich das Anschauen zur höheren geistigen Tätigkeit und zu höherem geistigem Genuß. Die denkende Betrachtung des Raumes der Heimat und der Fremde führt zugleich zu jener ästhetischen Landschaftsbetrachtung, wie sie vor allem Fr. Ratzel in die neuere Geographie eingeführt hat.

Das höchste Ziel geographischen Vorstellens und Denkens mußte gezeigt werden, damit man die Schönheit und die Größe der Aufgabe von allem Anfange an beachtet. Die Heimatkunde soll ja mit der Schulzeit nicht abschließen. Die Fähigkeit zu sinniger Naturbetrachtung soll eine schöne Mitgift fürs Leben sein. Nicht so sehr um Kenntnisse als um diese Fähigkeit handelt es sich. Das beobachtende Anschauen der Heimat wird die Erlebnisgrundlage dieser Fähigkeit sein. Schon hierin liegt der bedeutsame Unterschied zwischen der Arbeitskunde und der Heimatkunde in diesem Sinne. Die Betätigung kann hier wesentlich nur geistige Arbeit sein. Aber für sie gelten doch die gleichen allgemeinen Grundsätze wie für die körperliche Betätigung; die methodische Kunst hat hier aber eine noch schwerere Aufgabe zu lösen. Eins kommt ihr zustatten, daß die Heimatkunde nicht an die Schulstube gefesselt sein kann. Ohne daß einzelne methodische Anweisungen gegeben werden sollen, mögen einige allgemeine Gedanken zu dem Verfahren und zu dem Ziele ausgesprochen werden. Das geographische räumliche Vorstellen muß sobald als möglich das Gesamtbild eines kleinen Gebietes umfassen lernen; das ist nötig, weil doch möglichst bald das Kind, wenn auch zunächst nur intuitiv, das Wesen des geographischen Vorstellens durch Erleben erkennen soll; das ist nötig auch um des Kartenverständnisses willen, das sich Hand in Hand mit dem geographischen Vorstellen entwickeln soll. Nur daß auch hier das Kind möglichst selbständig ist. Die wichtigsten Linien der ersten Karten sollen den wirklichen Unterrichtsgängen, d. h. den Bewegungen des Kindes entsprechen; die Längen der Linien sollen den Zeiten, die das Kind gebraucht hat, oder der Zahl der Schritte oder auch der gefühlten körperlichen Anstrengung entsprechen. Den Flächenaufteilungen der Karte müssen tatsächliche Wahrnehmungen in der Wirklichkeit entsprechen. Begriffe, wie eben, ansteigend, steil, sind nicht nur mit den Augen, sondern mit den Bewegungsempfindungen zu gewinnen; zehn Minuten straffen Gehens auf der Ebene und zehn Minuten Bergsteigens müssen in ihrer Wirkung auf den ganzen Organismus miteinander verglichen werden. Zu den unmittelbaren Vorgängen gehören vor allem Messungen und Schätzungen nach Schrittzahlen und Zeiten, gegebenenfalls sollten aber auch Messungen mit dem Meßbande und mit der Nivellierwage, in der Heimatkunde der Oberstufe ausgeführt werden. Bach und Fluß geben reichliche Gelegenheit zu geographischen Schülerübungen, rohen und genaueren Messungen des Gefälles, des jeweiligen Wasserstandes usw. Sehr wichtige geographische Betäti-

gungen sind die regelmäßigen Wetterbeobachtungen, zu denen zu erziehen eine volkswirtschaftlich wichtige Aufgabe für manche Orte ist; schon kleine Schulkinder finden Gefallen daran, und das Interesse dafür läßt sich zu einer recht beträchtlichen Höhe steigern. Eine der schönsten Beschäftigungen aber ist die Beobachtung des Himmels, freilich auch eine solche, die fast ganz aus dem Rahmen des gewöhnlichen Schulbetriebes herausfällt. Es lassen sich aber sehr wohl Mittel und Wege finden, um hierin Anregungen zu geben, die für das Leben nachhalten. Wer es beginnen will, fange mit den Sonnenbeobachtungen an, zeige die Meridianbestimmung und die Mittagshöhen, die Aufgangs- und Untergangspunkte zu Beginn der vier Jahreszeiten u. a.; schon dies bietet reichen Stoff zu interessanten Belehrungen. Aber monatlich oder vierzehntägig einmal sollte der Lehrer auch mit seiner Klasse den Sternenhimmel beobachten. Und wenn er ihnen gar regelmäßig Gelegenheit gibt, durch das Fernrohr zu schauen, so eröffnet er ihnen eine Quelle reinster Freuden. Im übrigen aber sind solche Beobachtungen die schönsten Schularbeiten als Hausaufgaben, und hierzu kleine Apparate zu bauen, muß den Knaben eine Freude sein. Der Himmel ist tatsächlich ein Stück der Heimat, und von irgendeinem freien Platze aus ist er auch dem Großstadtkinde sichtbar. Und wenn die Großstadtschulen mit einer kleinen Plattform und einfachen Einrichtungen zu Himmelsbeobachtungen ausgestattet würden, so würde dieser Seite der Heimatkunde in erfreulicher Weise Vorschub geleistet.

Doch zur Erde zurück! Die Ausgänge erstrecken sich immer weiter und das Gesamtbild der Heimat erweitert sich mehr und mehr. Es ist nötig, daß auch das größere Bild immer einheitlich, immer ein Gesamtbild bleibt; vor allem müssen die Bilder, die von verschiedenen hohen Punkten tatsächlich gewonnen werden, zu einer inneren Einheit verschmolzen werden. Die wechselnden Bodenformen lernt das Kind kennen, indem es die Heimat durchstreift. Und als treffliches Mittel, die Gesamtvorstellung der Heimat mit dem kindlichen Interesse zu verbinden, sind die gemeinsamen Wanderungen und vor allem die Geländespiele, die ja mehr und mehr aufkommen, zu begrüßen.

Bei den Wanderungen gilt es nun aber auch, den Formen Leben einzuhauchen, d. h. ihre Geschichte den Kindern zu erzählen. Dazu bedarf es geologischer Betrachtungen. Gewiß wird man den älteren Kindern auch etwas berichten von den gewaltigen geologischen Kräften, durch die die Alpen aufgetürmt, und von denen, durch die sie wieder zerklüftet und abgetragen werden; gewiß wird man von der brandenden See erzählen, die unablässig am Felsen nagt und diesen zu Falle bringt, gewiß von den Vulkanen, die Feuer ausspeien. Aber während dies in der Länderkunde geschieht, durch die die Kinder hinaus in die Fremde geführt werden, müssen sie in der Heimat das stillere, aber stetige Arbeiten derselben Kräfte unmittelbar beobachten; die abtragende und aufbauende Tätigkeit des Wassers müssen sie beobachten in hundert und mehr Fällen, an dem Regenrinnsal, das auf dem Wege sich gebildet hat, im Bache, im Flusse, am Teichrande und wo sonst. Die Ver-

witterung muß durch jahrelanges Beobachten an einer Stelle — die Photographie muß die Erinnerung unterstützen — in ihrer Wirkung erkannt werden. Was der Wind, der Sturm, das Eis, aber auch was Pflanzen, Tiere und der Mensch am Boden verändern können, das soll von den Kindern beobachtet werden, um dann von der Heimat aus auf das Fremde übertragen zu werden. Zu den bloßen Wetterbeobachtungen sollen dann die Klimabeobachtungen kommen, Beobachtungen über den Einfluß der Besonnung und der Beschattung, der ebenen und abschüssigen Lage und der Bodenart auf das Pflanzenleben, kurz alles das, was eine elementare physische Geographie in allgemeinen Sätzen bietet, das soll an wirklichen Vorgängen in der Heimat beobachtet werden. Darum aber ist es nötig, daß die Heimatkunde durch die ganze Schulzeit hindurch fortgesetzt wird. Es bedarf nicht eines systematischen Aufbaues; denn auf irgendwelche wissenschaftliche Vollständigkeit kommt es eben nicht an, wohl aber auf eine angemessene Gründlichkeit, durch die solche Erkenntnisse erzeugt werden, die Freude bereiten, die dauernd anregen — die also einen Übergang zum Heimatsinn und damit zur Heimatliebe darstellen. Darauf läuft es ja hinaus, und darin muß der heimatkundliche Unterricht gipfeln. Darum wird auch er, und er in noch viel stärkerem Maße als die Arbeitskunde, mit den idealen Betrachtungsweisen verbunden. Wie Maler die Heimat dargestellt, welche Fleckchen sie sich herausgesucht haben, welche guten Bilder es von der Heimat gibt, an welchen Orten im Freien die Bürger am liebsten weilen, wie man gerade diese Orte ausgezeichnet, wie man sie zugänglich gemacht hat, wie man sie gegen Bubenhände zu schützen versucht, wie man dabei auch auf uns rechnet, — wie heimische Dichter ihre, unsere Heimat besingen, welche Heimatlieder sonst bei uns gesungen werden; — wie schön doch unsere Heimat ist. Wir versuchen es selbst, hier ein Stück, da ein Stück daraus nach der Natur zu zeichnen, vielleicht sogar mit Pinsel und Farbe.

Das Geographische hängt natürlich auch mit dem Arbeitskundlichen zusammen; für dieses gelten die früheren Ausführungen; ob der eine oder andere Stoff in der Heimatkunde oder in der Arbeitskunde behandelt wird — etwa eine Eisenbahnfahrt nach dem Nachbarorte, eine Ruderpartie nach X, das ist gleichgültig. Von der Geschichte der Heimat soll dann gesprochen werden.

Natürlich soll das Kind auch in die Fremde geführt werden. Es hieße die menschliche Natur mißverstehen, wenn man nicht auch das Interesse an dem Fernen und Fremden für etwas Natürliches halten wollte. Und das Kind soll die Fremde auch in großen Zügen vorstellen lernen. Die Elemente dieses Vorstellens können nur die unmittelbaren Erlebnisse sein; darum kommt eben auf diese so außerordentlich viel an. Über sie hinaus soll nun die wohldisziplinierte Phantasie der Kinder Vorstellungen der Fremde bilden in dem Sinne, wie es oben ausgeführt wurde. Die Hilfen dazu sind Vorübungen in der Heimat, sind Karten und Bilder und nicht zuletzt das beschreibende und anleitende Wort des Lehrers. Übungen im erinnernden Vorstellen

der Heimatlandschaft müssen vorausgehen; diese sind am besten mit geschlossenen Augen vorzunehmen. Durch Phantasieübungen sind die heimatlichen Vorstellungen umzugestalten: die Hochebene muß im Geiste verlängert und verbreitert werden; wir wandern im Geiste auf dieser Ebene nach Norden, Süden, Osten und Westen; kein Berg, kein Haus ist zu sehen, stundenlang, tagelang. — Dann wird das Ganze zu einer weiten, weiten ruhigen Wasserfläche: wir sehen das Meer. Jetzt bewegt sich's auf der Fläche; Wellen laufen darüber hin. Jetzt bäumen sich die Wellen auf; mit weißen Schaumkronen rasen sie dahin, zwei, drei, zehn, hundert hintereinander. — Wir stehen auf der ... kanzel und schauen ins Tal. Da vertieft sich das Tal, immer tiefer und tiefer: in einen Abgrund schauen wir hinab. Vor dem . . . berge stehen wir; der wird immer höher und höher, und hinter ihm sehen wir noch höhere. und dahinter, wie weiße Wolken, die allerhöchsten: das Hochgebirge. Jetzt erheben wir uns im Luftschiff über unsere Heimat, wie sich da alles verändert; wie auf einer Landkarte sieht sie da aus. Das helfende Wort des Lehrers, ein wuchtiges Bild fördert diese gestaltende Tätigkeit. Und nun sehen wir noch, wie das Kartenbild solche Vorstellungen anzudeuten versucht. Und immer, wenn wir diese Zeichen sehen, sollen wir versuchen, die wirkliche Gegend zu sehen, hier eben, dort bergig, dort Hochgebirge; hier den breiten Strom, dort den brausenden Gießbach, hier Wald, Feld, Wiese, dort Seen, Sümpfe, Heide, hier einzeln verstreute Dörfer, dort die mächtige Großstadt. Je einförmiger die Heimat ist, um so höher sind bei solcher Arbeit die Ansprüche an die geistige Kraft des Kindes, aber auch an die Kunst des Lehrers. Das Kind besitzt aber die Fähigkeit, und so muß sie ausgebildet werden. Wie wenig zutreffend die Vorstellungen über das Fremde auch im einzelnen sein mögen; das Wesentliche und Charakteristische werden sie doch enthalten, wenn sie richtig entstanden sind.

Die Übungen im geographischen Vorstellen beziehen sich natürlich zunächst auf die äußeren Formen, so, wie sie in vereinfachtester Weise der Atlas gibt. Das einzelne gibt in ausgewählten Bildern der Lehrer dazu. Bei dieser Auswahl soll nun der heimatliche Gesichtspunkt, in etwas erweitertem Sinne, nicht außer acht gelassen werden. Es soll das betont werden, was irgendwie mit dem Kinde selbst, mit der Heimat und dem Vaterlande in Beziehung steht. Die Anregungen, die von der Arbeitskunde ausgehen, sind grundsätzlich zu beachten. Die Erzeugnisse fremder Gegenden, die unserer Lebenshaltung dienen, führen dazu, die Gegenden aufzusuchen und hervorzuheben. Die Beziehungen zwischen Fremde und Heimat sind herauszuarbeiten, und der Gedanke der menschlichen Arbeit wird zum beherrschenden Gesichtspunkte für die Erdkunde, die wesentlich Kulturgeographie sein soll. Wie die Leute dort wohnen, sich kleiden, die Bodenschätze ausnutzen, wie sich bei ihnen der Verkehr abspielt, wie sie von uns abhängen, und was sie uns geben; das sind die Hauptgesichtspunkte für die Betrachtung. Dazu kommt die Beachtung des deutschen Standpunktes. Die deutschen Kolonien, die deutschen Niederlassungen in fremden Erdstrichen, die

Arbeiten des deutschen Kaufmanns, des deutschen Farmers, des deutschen Forschers stehen im Vordergrunde; ohne Chauvinismus, aber doch mit nationalem Geiste soll auch die Betrachtung der Erde erfolgen.

Sowohl bei Besprechung der Arbeitskunde als der Heimatkunde ist gelegentlich auf das *Geschichtliche* hingewiesen und damit angedeutet worden, wie auch für das geschichtliche Vorstellen und Denken das Unmittelbare und das Heimatliche maßgebend sein muß. Das soll nun etwas genauer untersucht werden. *Geschichtliches Vorstellen und Denken ist wesentlich mittelbar*; denn das Heute und das Hier sind eben nicht geschichtlich. Jedoch umfaßt das Unterrichtsfach Geschichte auch Unmittelbares, Gegenwärtiges und Heimatliches. Welche Ereignisse aus der Gegenwart einst zur Weltgeschichte gezählt werden, das läßt sich genau nicht bestimmen; immerhin wird das entwickelte geschichtliche Denken das von einigen Ereignissen bestimmt, von anderen vermutungsweise behaupten können. Aber das volkstümliche geschichtliche Denken verweilt gern bei den *Geschehnissen in einem engeren Kreise*; die *Familiengeschichte* und die *Ortsgeschichte* sind für den einzelnen nicht minder bedeutsam als die Vaterlands- und Weltgeschichte. Und man soll diese Grundlage geschichtlichen Denkens nicht geringschätzen; man soll nur verhindern, daß seine Gegenstände wichtiger gemacht werden, als sie es sind. Die Heimatgeschichte hat im volkstümlichen Denken, also im Unterrichte der Volksschule eine viel größere Berechtigung als die Geschichte außerdeutscher Völker und Länder. Darum werden die *gegenwärtigen* wichtigen Ereignisse der Heimat doch ihren Platz im Geschichtsunterrichte finden müssen. Diesem Unterrichte fällt aber noch eine Aufgabe zu, in der er sich auch mit dem Unterrichte in der Arbeitskunde berührt, *die Einführung in das Staatsbürgerliche*. Es ist dies wesentlich eine Aufgabe der höheren Schulen — von denen sie freilich bisher arg vernachlässigt worden ist — und der Fortbildungsschule. Da diese letztere aber als ein Teil der Volksschule zu betrachten ist, so dürfen die Erwägungen, inwieweit die Knaben und Mädchen in die Staatsbürgerkunde eingeführt werden sollen, hier angestellt werden. Die Frage der staatsbürgerlichen Schülerübungen taucht auf. Die Volksschule wird für diese mancherlei Vorbereitendes tun können; in der Fortbildungsschule aber und in den höheren Schulen müßten sie planmäßig betrieben werden. Das geschichtliche Vorstellen und Denken im engeren Sinne erstreckt sich auf Vergangenes, also unmittelbar nicht Wahrnehmbares. Insofern gleicht es dem geographischen Denken, das die Fremde vorzustellen versucht. Dem geschichtlichen Vorstellen muß aber auch das Gegenwärtige die Bausteine liefern; auch hier muß die gestaltende Kraft des Kindes von dem Unmittelbaren aus das Vergangene sich aufbauen. Gar wichtig ist es nun, wenn die Heimat doch unmittelbar wahrznuehmende Bruchstücke solcher Vorstellungen des Alten darbietet. Diese bilden wichtige Bausteine in dem Vorstellungsaufbau; das weitere tun dann Bilder und darstellende Worte.

Die ursprünglichsten unmittelbaren Erlebnisse, auf denen das ge-

schichtliche Vorstellen beruht, sind die Vorstellungen des Jetzt und des Vorhin, des Heute im Gegensatz zum Gestern, der vorigen Woche, des vorigen Jahres. Mit diesen Vorstellungen verbinden sich die von Veränderungen. Es ist wichtig, daß die Kinder einmal darauf aufmerksam gemacht werden, daß von den früheren Vorgängen, die wir selbst erlebt haben, Erinnerungen bleiben, daß wir aber heute schon nicht mehr alles wissen, was wir gestern, noch viel weniger das, was wir im vorigen Jahr erlebt haben. Nur einzelnes davon, besonders Wichtiges haben wir uns gemerkt und auch davon nur die Hauptsachen. Und was wir davon erzählen, dem Lehrer oder Freunden, ist erst recht wenig. Die Kinder sollen an sich und an anderen beobachten, was man als wichtig in der Erinnerung behält, und was man davon erzählt. Und nun kommen die Erlebnisse, die der Vater und die Mutter, die vor allem Großvater und Großmutter erzählen. Diese Erlebnisse sind ja schon Geschichte geworden. Hier ist für das geschichtliche Vorstellen des Kindes die Stelle, an der das Haus wesentlich mithelfen kann. Auch der Lehrer erzählt aus seinen Erlebnissen und von dem, was ihm alte Leute erzählt haben. Dabei soll er die Kinder spüren lassen, daß es sich um Dinge handelt, die ihm w i c h t i g erscheinen. Diese Erzählungen mögen an einzelne Punkte der Heimat anschließen. Eigentliche Heimatgeschichte sind sie natürlich noch nicht; sie bereiten diese aber vor. Es sind auch im psychologischen Sinne Vorbereitungen; an ihnen soll sich das Ausgestalten geschichtlicher Vorstellungen üben. Darum achte der Lehrer darauf, daß dies geschieht; darum bemühe er sich, so anschaulich und plastisch als möglich zu erzählen; darum erzähle er jede Geschichte zweimal, dreimal, vielleicht gelegentlich mit kleinen Abweichungen, um festzustellen, ob den Kindern diese auffallen. Er lasse wiedererzählen und ausmalen; besonders das letztere ist wichtig.

In die Heimatkunde der Unterstufe soll sich planmäßig geschichtliches Vorstellen einreihen. Da sollen nun vor allem die Gebäude der Heimat reden; in kleineren Orten kann man vielleicht beim Vaterhause einzelner Kinder beginnen; dann erzählen die Kirche, die Schule, der Gasthof, das Rathaus, dann die Straßen, die nach den verschiedenen Himmelsrichtungen ziehen, die Anhöhen vor dem Orte, der Wald und die Flur, der Fluß und der Bach. Verwirrend freilich ist die Fülle der Anregungen in der Großstadt. Wo das Schulviertel für sich eine kleine markante Einheit bildet, da wäre dieses zuerst zu durchforschen; sonst muß eben die Auslese nach der Bedeutung und vor allem nach der Fähigkeit der Kinder, die erzählten Geschichten vorzustellen und zu verstehen, getroffen werden. Grundsätzlich gilt die Forderung, daß die Heimatkunde mit geschichtlicher Vorstellungsweise zu durchsetzen ist, hier wie dort. Eine schwierige Einzelaufgabe dabei ist die, d a s G e f ü h l f ü r d i e Z e i t a b s t ä n d e zu wecken. Für das entwickeltere geschichtliche Vorstellen wird das durch die Geschichtsperioden und die Jahreszahlen gesichert; für das kindliche Vorstellen nützen diese natürlich zunächst nichts. Dennoch müssen Zeitmarken irgendwie geschaffen werden. Diese können aber selbstverständlich nur durch die Tatsachen

selbst gebildet werden, die man den Kindern erzählt, und es ist wichtig, daß jede folgende Erzählung immer mit der vorhergehenden und dadurch mit allen übrigen in den richtigen Zeitabstand gebracht wird. Die Vorzeit, das Altertum, das Mittelalter, die Ritterzeit, die Zeit der Reformation, die Zeit der Schweden, die Zeit, da die Kirche gebaut wurde, die Zeit, als der Großvater geboren wurde, die Zeit, da der Vater geboren wurde, sie müssen sich durch abweichende Vorstellungen über Aussehen, Leben und Treiben der Heimat klar voneinander abheben. Ob man diese Gesamtvorstellungen der Heimat von der Gegenwart aus in geschlossenem, rückwärtigem Gange gewinnt oder ob man von der Gegenwart aus sofort in die älteste Zeit überspringt, um von da aus die Zeitbildvorstellungen aufzubauen, das wird von dem sonstigen Aufbau des Lehrplanes abhängen. In diese Gesamtvorstellungen von der Heimat sind dann auch, soweit sie bedeutungsvoll sind, die Geschichten der Vorstufe einzureihen.

Das geschichtliche Vorstellen muß also schon tüchtig geübt sein, ehe der gesonderte Geschichtsunterricht beginnt. Auch dieser soll vorwiegend unter dem Kulturarbeitsgedanken stehen und soll sich für die Volksschule auf die deutsche Geschichte beschränken. Der Geschichtsunterricht soll zunächst dem Kinde das allmähliche Werden der deutschen Kultur in den wesentlichsten Zügen darstellen; in typischen Bildern, in denen die Heimat eine bedeutsame Rolle spielen soll, wenn sie nicht gar den Mittelpunkt bildet, soll dieser Werdegang vom Kinde vorgestellt werden. Verbunden aber werden diese Bilder durch die wichtigsten politischen Vorgänge, die natürlich auch, soweit es die geschichtliche Wahrheit zuläßt, in ihrer Wirkung auf die Heimat gewürdigt werden. Dieses Beziehen auf die Heimat soll natürlich nicht zur Fälschung werden; wohl aber ist es für die Volksschule zulässig, allgemeine kulturelle Veränderungen, die uns für benachbarte Orte, die für den Kreis oder für das Land, zu dem die Heimat gehört, verbürgt sind, auf diese zu übertragen. Der Blick auf das Ganze darf natürlich nicht verloren gehen; nur als Glied eines Ganzen nimmt ja die Heimat überhaupt an den geschichtlichen Ereignissen teil. Auch das Persönliche soll im Volksschulunterrichte nicht zu kurz kommen; nach wie vor sollen die großen Persönlichkeiten Begeisterung und Nacheiferung erwecken, und neben die großen Fürsten und Feldherren, von denen auch nur die bedeutendsten sorgfältig auszuwählen sind, sollen die großen Männer und Frauen aus dem Bürgertum treten, die für die Kultur unseres Volkes das Höchste geleistet haben. Wo sich aber immer zwischen diesen Persönlichkeiten und der Heimat oder der Heimatprovinz Beziehungen ungezwungen herstellen lassen, soll das geschehen.

Wenn man also kulturgeschichtliche Zeitbilder ganz in die Heimat oder doch in die Heimatprovinz verlegt, wenn man die politischen Vorgänge und die großen Persönlichkeiten doch wenigstens nach Möglichkeit zu ihr in Beziehung bringt, so wird in dem geschichtlichen Vorstellen die Heimat einen bedeutsamen Platz einnehmen. Durch den Schauplatz erhalten die geschichtlichen Vorstellungen etwas Heimatliches und Un-

mittelbares. Freilich darf das nicht mißverstanden werden: was in Wittenberg geschehen ist, das kann nicht nach Leipzig, und ein Sieg Friedrichs des Großen darf nicht aus Schlesien nach Brandenburg verlegt werden. Aber davon kann zu Leipziger Kindern im Anschlusse an die Tat Luthers vom 31. Oktober 1517 geredet werden, wie sich die reformatorische Bewegung ausbreitete, wie sie auch nach Leipzig kam und welche Veränderungen sie hier hervorrief. Und davon muß zu Brandenburger Kindern gesprochen werden, mit welcher Spannung man in allen Orten Brandenburgs den Verlauf der schlesischen Kriege verfolgte, wie man den Sieg bejubelte und schließlich die großen Erfolge Friedrichs auch in der Heimat spürte. Ein solcher Geschichtsunterricht darf gelegentlich auch an die Gegenwart erinnern, wenigstens bei älteren Kindern; den Einfluß des Balkankrieges spürt man beinahe bis in den kleinsten Ort, mindestens am Geschäftsgange. Ein derartig heimatlich orientierter Geschichtsunterricht ist freilich kein wissenschaftlicher Unterricht und kennt nicht die sogenannte Lückenlosigkeit; er ist recht naiv und vielleicht hier und da etwas eng, und er muß sich im Stoffe aufs äußerste beschränken; denn er will ja von dem, was er einmal behandelt, Vorstellungen erzeugen, die natürlich auch konkrete Einzelzüge haben müssen; diese auszugestalten, dazu braucht das Kind Zeit. Aber wer wollte dies alles für Nachteile eines Unterrichts in der Volksschule halten?

Es ist schon mehrfach darauf hingewiesen worden, daß es der Unterricht darauf absieht, im Kinde Vorstellungen zu erzeugen von Vergangenem, Vorstellungen, die nicht auf unmittelbarem Wahrnehmen beruhen können. Und doch sollen sie denselben inneren Wert haben; sollen sie doch zu Trägern edler Gefühle und edler Entschlüsse werden, soll sich doch auf sie Liebe zur Heimat und zum Vaterlande, bürgerlicher Gemeinsinn und Aufopferungsfähigkeit gründen. Wir können auch hier der Gestaltungskraft des Kindes vertrauen. Die wohlgeleitete Phantasie vermag seelische Gebilde zu schaffen, die den ganzen Menschen erfassen; wer hätte es nicht erlebt, daß ihm bei einer ergreifenden Erzählung, die er sich selbst auszumalen hatte, die Tränen ins Auge stiegen, genau wie bei einem unmittelbaren Erlebnisse? Freilich muß die Erzählung unser unmittelbares Miterleben herausfordern, und das ist nun eben Aufgabe des Lehrers, die geschichtlichen Darstellungen so zu gestalten, so zu erzählen, daß die Kinder mitzuerleben glauben. Und bei Kindern ist diese Illusionsfähigkeit, wie wir früher gesehen haben, ja noch so naiv und stark, daß bei ihnen der Lehrer noch leichtes Spiel hat; er muß es nur verstehen. Und wenn er es selbst nicht könnte, dann lasse er, wo nur irgend möglich, Zeitgenossen der Ereignisse reden, von denen er den Kindern berichten will; er wird für alle wichtigeren Zeiten solche finden. An ihnen übe er seine Erzählkunst und ersinne, wenn nötig, eine solche Person, von der er den Kindern die Ereignisse als Selbsterlebnisse darstellen lassen kann. Und dann suche er in der Heimat oder in der Umgebung alles ab, ob er nicht Reste, Zeugen alter Zeiten auffinde, die mit ihm zu den Kindern

sprechen, die für die zu bildenden Vorstellungen Anheftungspunkte sein könnten. Dann gebe er aber auch den Knaben und Mädchen Lesestoffe, die ihn bei seiner Arbeit unterstützen können, nicht wahllos Anekdoten, Sagen und Schauergeschichten, Dichtungen und Lieder aus der Heimat, sondern ein sorgsam zusammengestelltes heimatgeschichtliches Lesebuch.

Nachdem im Anschluß an die Ausführungen über die Arbeitskunde und die Heimatkunde gefordert worden ist, daß der alltäglich scheinende Stoff auch im Lichte der Kunst zu betrachten sei, genügt es hier wohl, einfach darauf zu verweisen. Die Geschichte ist nicht bloß Darstellung von Ereignissen, sondern auch von Zuständen, auch von geistigen und idealen Zuständen. Darum bietet sie reiche Gelegenheit, ästhetische und ethische, auch religiöse Betrachtungen anzustellen oder doch den Stoff zu solchen an den Religionsunterricht abzugeben. Die eigentliche Religionsgeschichte möchte aber im Zusammenhange mit der Religion selbst betrieben werden, nach denselben leitenden Gesichtspunkten, die wir soeben dargestellt haben.

Menschenleben und Naturleben: die beiden unerschöpflichen Quellen unmittelbaren Erlebens! Das Menschenleben der Gegenwart und der Heimat soll gründlich angeschaut und durchdacht, aber auch dadurch in rechtes Licht gestellt werden, daß die Kinder in die Vergangenheit und in die Fremde geführt werden. Das Heimatliche steht bei alledem weit und hell im Vordergrunde. Und in noch stärkerem Maße gilt das von dem Naturleben. Von ihm kann ja auch der gewaltigste Naturforscher nur einen Bruchteil wirklich kennen lernen, wieviel weniger das Kind! Man muß den Stoff aufs äußerste beschränken. Die heimatliche Natur mit ihrem Tier- und Pflanzenleben ist das ausschließliche Gebiet der eigentlichen Naturkunde in der Volksschule. Zwar sollen natürlich auch die fremden Tiere und Pflanzen besprochen werden, aber im Zusammenhange mit den betreffenden Ländern und nicht in dem Sinne, wie in der Naturkunde die einzelnen Tiere und Pflanzen betrachtet und besprochen werden. Als Ziel des naturkundlichen Unterrichts bezeichne ich eine gute Kenntnis der heimischen Tier- und Pflanzenwelt und die Fähigkeit eines sinnigen Naturgenusses. Damit wird der Naturkunde eine Aufgabe gestellt, durch die sie zu einem derjenigen Fächer wird, die ich als Idealien des Lehrplans bezeichne; zu diesen rechne ich die Religion, die Kunstbetrachtungen und die sinnige Naturbetrachtung. Die sinnige Naturbetrachtung soll das Kind einführen in ein höheres, von den Alltagsinteressen losgelöstes Beobachten und denkendes Betrachten der Natur; in ihr sollen die Kinder etwas kennen lernen von den höheren geistigen Tätigkeiten des Beobachtens und Forschens, des kausalen Denkens und des ästhetischen Genießens der Natur. Nicht auf ein systematisch vollständiges Wissen kommt es dabei an, sondern auf ein eingehendes Betrachten des einzelnen. Es mag immerhin dafür gesorgt werden, daß von den verschiedenen Tier- und Pflanzenklassen typische Vertreter den Kindern bekannt werden, aber ein System herauszuarbeiten ist nur eine

Nebenaufgabe des Unterrichts, die vor allem für diejenigen Kinder Bedeutung hat, die aus Neigung schließlich auch an das Bestimmen von Pflanzen gehen wollen; der Lehrer sei diesen freundlicher Helfer und Führer. Es gibt Naturen, die gerade im Sammeln und Bestimmen ihre Freude finden; man lasse sie in dem Umfange gewähren, daß sie der heimischen Natur keinen Schaden zufügen. Wer Pflanzen und Insekten wirklich liebt, rottet sie nicht aus, sondern hilft sie erhalten. Der Lehrer soll den Kindern zeigen, wie jemand den Namen einer Pflanze findet, wenn er sie nicht kennt. Eine tüchtige Tier- und Pflanzenkenntnis ist doch ein Zeichen von lebhafterem Interesse; darum schätze man sie nicht gering. Wichtiger aber noch ist Beobachten des Lebens. Wenn man die Kinder einmal bis dahin gebracht hat, daß sie erst eine, dann mehrere Pflanzen liebevoll pflegen und beobachten, daß sie sich über das frische Gedeihen einer Pflanze freuen, dann hat man viel gewonnen. Wenn dann gar erst das gesamte Naturleben in seinem Erwachen, Wachsen und Wiedervergehen von ihnen beobachtet wird, kurz, wenn der junge Mensch wieder mit der Natur vertrauter geworden ist, als er's heute im allgemeinen ist, dann ist die Grundlage für eine sinnige Naturbetrachtung gegeben. Diese soll nun vor allem auch ins einzelne gehen. Es gibt kein Lebewesen, das nicht in irgend einer Einrichtung oder in ganzen Einrichtungszusammenhängen die wunderbare Gesetzmäßigkeit der Natur bestätigte. Und diese aufzusuchen und zu erkennen, das ist die schöne und wichtige Aufgabe des Unterrichts in der Naturkunde. Die neuere Methodik hat diese Aufgabe in Angriff genommen und wird darin weiter fortschreiten. Der wichtigste Grundsatz für die weitere Entwicklung wird nun eben der der Unmittelbarkeit sein müssen. Die Betätigung des Kindes ist die unmittelbare ausdauernde Beobachtung und die gewissenhafte Pflege einzelner Pflanzen und Tiere. Ein paar Blumenstöckchen sind auch für das ärmste Kind zu erschwingen, und unter einigermaßen günstigen Bedingungen lassen sich die reizvollsten Aufgaben für die Kinder denken. Kein anderes Fach ist in dieser Hinsicht so glücklich daran als die Naturkunde. Schon in einem Becherglase lassen sich für ein paar Tage oder Wochen Insekten und kleine Wassertiere halten und beobachten; kleine Aquarien, Terrarien, Zuchtkästen, Versuchsäsche sind für Pfennige zu kaufen oder herzustellen, und die Insassen können wochenweise oder vierzehntägig wechseln. Ja, freilich muß man dann dem Kinde die freieste Wahl lassen, was es beobachten kann und will; der Zufall soll hier ohne wesentliche Einschränkung herrschen. Nur, daß jede Quälerei unterbleibe. Übertrieben sentimentale Leute sehen schon in jeder Freiheitsberaubung eine Quälerei; das soll man doch nicht übertreiben; die Freude und die Belehrung, die das Kind daran findet, muß doch das rechtfertigen; Reptilien, Insekten usw. mögen die Kinder aber zur rechten Zeit wieder ins Freie entlassen. Schöner noch wird es, wenn ein Beet im Schulgarten oder gar ein Gärtchen daheim Gelegenheit gibt zur eigenen Betätigung und fortgesetzten Beobachtungen. Auch der Unterricht ordne den Stoff nicht

systematisch an, sondern behandle, was die Jahreszeit bietet, was das allgemeine Interesse erregt, gelegentlich auch, was die Kinder heranbringen. Wenn einmal irgend ein Lebewesen das Interesse erweckt hat, dann darf es nicht eher für abgetan gelten, als bis dieses völlig befriedigt ist. Die Menge des Behandelten spielt gar keine Rolle, auch nicht irgendwelche Menge auswendig gelernten Wissens: die Beschäftigung mit dem Gegenstande ist an sich hier Zweck. Freilich muß vieles gemerkt werden, weil ja sonst die Beobachtungen keinen Zusammenhang haben. Der bleibende Gewinn soll das dauernde Interesse für naturkundliches Beobachten sein, nicht aufsagbares Wissen. Zur eigenen Betätigung muß dann aber das aufsuchende Beobachten in der Natur als ebenso wichtig hinzutreten. Der Gewinn soll ja auch noch mit herausspringen, daß das Kind ins Freie kommt und den Segen des Aufenthaltes im Freien verspürt. Das Wichtigste aber ist, daß es über dem einzelnen Kleinen das große Ganze nicht aus dem Auge verliert. Die großen Zusammenhänge zwischen Sonnenlicht und Pflanze, zwischen Standort und Pflanze, zwischen Aufenthaltsort und Einrichtung eines Tieres müssen unmittelbar und oft beobachtet werden. Wie der Frühling sich meldet, wie der Sommer segnet, wie der Herbst versorgt, das muß in den großen Zügen wahrgenommen werden. Der innige Zusammenhang zwischen erdkundlicher und naturkundlicher Heimatbetrachtung ergibt sich damit ganz von selbst.

Wenn der Schule das gelänge, den Sinn für die Natur unserem Volke zurückzugeben, wenn es ihr gelänge, in dem betrachtenden Naturforschen die Kinder etwas von dem Beglückenden, das in edler geistiger Beschäftigung liegt, spüren zu lassen, sie erwürbe sich ein großes Verdienst. Denn nötiger als je ist für unser Volk, vor allem für den Teil, dessen Lebensarbeit vorwiegend mechanisch ist, ein Ausgleich der abstumpfenden mechanischen Arbeit durch eine schlichte, aber edelgeistige Ausfüllung der Mußezeit. An Stelle der öden, unsagbar öden Vergnügungen, die man dem Volke, besonders in den Großstädten zum Teil wenigstens als Erholung bietet, muß eben das geistige Vergnügen treten. Dazu gehört aber in erster Linie die Fähigkeit sinnigen, denkenden Naturgenießens. Wie aber damit der Heimatsinn und die Heimatliebe begründet wird, braucht wohl nicht des breiten erörtert zu werden; nur sei betont, daß in der denkenden Naturbetrachtung ein wirksamer intellektueller Träger des Heimatgefühles geschaffen wird, der vielleicht auch standhält, wenn Erfahrungen das Gefühl schwankend machen.

Die Naturkunde soll also schon an sich über die nüchterne, vorwiegend praktische Betrachtungsweise der Arbeitskunde hinausgehen; während hier Mittel und Zwecke das Denken vor allem beschäftigen, wird dort das interesselose Wirklichkeitssuchen gepflegt. Auf die Frage: Was nützt mir das zu wissen? würde das Kind in der Naturkunde nicht oft antworten können; aber wenn sich die Frage ihm einmal aufdrängte, so müßte das Kind schon die Antwort bereit haben in den Erlebnissen der Freuden, die ihm die Naturkunde bereitet hat,

und die es immer wieder zu der liebgewordenen Beschäftigung mit Naturdingen hinzieht. Deshalb rechne ich die Naturkunde zu den Idealien. Sie wird in ihrer Wirkung noch unterstützt, indem der Lehrer auch hier Dichtkunst und Malerei, Sage, Lied und Bild heranzieht und auch das schöne Darstellen von Naturdingen übt. Das Mittelbare, das Bild oder gar bloß das Wort hat in der Naturkunde sehr wenig Hausrecht, ein Unterricht bloß nach Bildern oder gar mit bloßen Worten ist schlechterdings verpönt. Was die Heimat nicht bietet, kann eben nicht in unserem Sinne naturkundlich betrachtet werden. Wenn trotzdem gefordert wird, daß den Kindern der Löwe und Tiger, der Bär und der Wolf, der Seehund und der Walfisch, die Palme und die Pinie, die Mangrovebäume und die Lianen im Bilde gezeigt und beschrieben werden, so ist das natürlich kein Widerspruch; aber das Verfahren ist doch hier so grundsätzlich anders, daß man diese Beschreibungen eben der Erdkunde, die an sich mehr mit mittelbaren Vorstellungen arbeiten muß, zuweist. Selbsttätiges naturkundliches Vorstellen und Denken kann nur an heimatlichen oder an solchen fremdländischen Dingen geübt werden, die dem Kinde in Wirklichkeit nahegebracht werden können.

Ein besonderes Gebiet der Naturkunde ist die Menschenkunde und Gesundheitslehre, für die der Grundsatz der Unmittelbarkeit in ganz eigenartiger Weise geltend gemacht werden kann. Sie sollte in allen Stücken auf unmittelbares Beobachten und Erproben gegründet sein, und als Anschauungsmittel müßte — soweit möglich und mit der selbstverständlichen Vorsicht natürlich — der lebendige Körper dienen. Beim Turnen, beim Baden, beim Luftbaden bietet sich reichlich Gelegenheit, an sich und anderen wertvolle Beobachtungen anzustellen, und es ist selbstverständlich, daß das Entblößen der Brust oder der Füße und Beine nichts Anstößiges hat. In gemischten Klassen gehts natürlich nicht, und in Mädchenklassen sollte eine Frau den Unterricht geben. Die Menschenkunde und Gesundheitslehre kann man am besten als eine Verbindung von Naturkunde und Arbeitskunde an den Schluß beider Lehrgänge stellen. Die örtlichen Einrichtungen für Gesundheitspflege, der Einfluß der Lage und des Klimas der Heimat auf die Gesundheit und die Körperkultur geben den Zusammenhang der Menschenkunde mit dem Heimatgedanken.

Was bei den nun noch zu besprechenden Unterrichtsgebieten zu sagen ist über die Bedeutung und Durchführung des Heimatgedankens und des Grundsatzes der Unmittelbarkeit, soll nur noch angedeutet werden. Bei allen Ausführungen ist gefordert worden, daß die Vorstellungen auch in die ideale Höhe künstlerischer Formung gehoben werden sollen. Die Kinder sollen erfahren, wie der Künstler, der Dichter und der Maler, wie aber auch die Volkskunst dem Ausdruck gibt, was wir auch empfinden, aber nur in schlichten berichtenden Worten sagen können. Es werden also tatsächlich Kunstbetrachtungen gefordert, und zwar im unmittelbaren Zusammenhange mit den Stoffen, zu denen die Kunsterzeugnisse inhaltlich gehören. Diese Forderung wird nicht bei allen Lehrplänen so durchzuführen

sein; es werden vielmehr die Kunstbetrachtungen auf den Zeichenunterricht, den Deutschunterricht und den Gesangunterricht verwiesen werden. Darauf kommt es hier natürlich nicht an, nur daß solche Betrachtungen stattfinden. Auch dort, wo man sich Zeit genug nimmt, sie mit den sachlichen Inhalten zu verbinden, werden trotzdem auch isolierte Betrachtungen gelegentlich vorgenommen werden müssen. Aber sie können doch nicht so selbständig werden, daß auch aus ihnen eine Art System gemacht wird. Maß und Plan soll auch in ihrer Anordnung liegen, aber ein ästhetisches System oder ein kunst- und literaturgeschichtlicher Abriß gehören nicht in die Volksschule. Sie sollen Gelegenheitsunterricht sein. Für die Auswahl soll immer ein innerer Zusammenhang mit irgendeinem Sachinhalte maßgebend sein. Nicht jedes Kunstwerk, auch wenn es inhaltlich paßte, ist für die Kinder geeignet; hierin hat die Kunstbewegung ohne Zweifel Irrtümer veranlaßt, indem auch Kunstwerke, die den Kindern innerlich nicht zugänglich sind, betrachtet wurden. Solche werden nicht ganz wirkungslos bleiben; aber dem nötigen Kraftaufwande, in das Innere des Kunstwerkes einzudringen, entspricht nicht der Erfolg. Warum sollten den Kunstwerken gegenüber die Gesetze geistiger Aneignung nicht gelten? Darum muß den Kindern vorwiegend volkstümliche Kunst, d. h. volksverständliche Kunst geboten werden. Solche ist auch von großen Meistern geschaffen worden; aber die Meisterwerke und ihre Nachbildungen müssen mit pädagogischem Blicke gesichtet werden. Es muß in der Volksschule vor allem aber die volkstümliche Kunst im engeren Sinne recht sorgfältig betrachtet werden. Die Kunstdenkmäler der Heimat, wie einfach sie auch sein mögen, Verzierungen an Häusern, Säulen, Eingängen, dann Grabmäler, Denkmäler, schöne Bauwerke, aber auch Geräte und Zierat aller Art, das auf künstlerisches Empfinden hindeutet, muß betrachtet werden. Die moderne Bewegung der Heimatkunst und Volkskunde kommt hier der Schule zu statten; der Lehrer möge diese Bewegung beobachten und den entsprechenden Vereinen, die zum Teil recht Wertvolles veröffentlichen, beitreten. Auch die volkstümliche Dichtung soll bevorzugt werden, und daß im Gesangunterrichte das Volkslied besonders gepflegt werde, ist eine alte Forderung. Die Volkslieder der Heimat dürfen einen Ehrenplatz beanspruchen. Es wäre durchaus erfreulich, wenn dabei auch die alten Volksinstrumente, vor allem die Gitarre, wieder zu Ehren kämen; man lasse Knaben und Mädchen, die es können, gern einmal ein Lied mit der Gitarre oder Zither begleiten. Die Schulfeiern mögen volkstümliche und heimatliche Art haben.

Damit aber sind wir schon in den Bereich der Darstellung durch das Kind selbst gekommen, auf die Gebiete des Ausdruckslebens. Als das wichtigste Ausdrucksmittel müssen wir die Sprache betrachten und pflegen. In doppelter Hinsicht beschäftigt uns diese hier. Zunächst als Ausdrucksmittel des Kindes selbst. Das Kind des gewöhnlichen Volkes spricht zunächst Dialekt. Und es nicht im Dialekt sprechen lassen, das heißt eben für viele Kinder, sie überhaupt verstummen

lassen. Gegenüber der Forderung, von allem Anfang beim Kinde auf korrektes Schriftdeutsch zu dringen, steht die andere, von allem Anfange an das Kind möglichst selbständig zusammenhängend reden zu lassen. Die letztere ist die allein richtige. Darum ist der Dialekt in der Schule berechtigt. Natürlich muß er allmählich dem Schriftdeutschen weichen. Eins aber muß bleiben: das Kinder- und Volkstümliche in der Sprache. Daß nur ja niemand die Kinder wolle anders reden lehren, als ihnen der Schnabel gewachsen ist. Und wenn die Formen schriftdeutsch werden, so soll doch das ganze Wesen des kindlichen Ausdrucks volkstümlich und heimatlich bleiben. Es wäre einer der größten Fehler, das Kind in seiner Sprache über seine Umgebung hinausführen zu wollen. Wie das ganze Denken des Kindes niemals wissenschaftlich sein kann, so wenig darf je der Ausdruck gelehrt klingen sollen. Damit wäre er unfehlbar als innerlich unwahr gekennzeichnet. Das gilt vom mündlichen wie vom schriftlichen Gedankenausdrucke. Gerade der letztere hat in der Volksschule oft in Gefahr gestanden, unvolkstümlich, geziert, gespreizt, „blühend" zu werden. Möge der Schule für immer das heute mehr als je hervortretende Bemühen erhalten bleiben, die Kinder zu einer natürlichen, also volkstümlichen Ausdrucksweise zu erziehen. Daß auch der volkstümliche Ausdruck alle Eigenschaften eines guten Ausdrucks haben muß, versteht sich; gerade je klarer, bestimmter, geordneter sich das Kind ausdrücken lernt, um so volkstümlicher, d. h. verständlicher wird es reden und schreiben.

Die Sprache ist aber auch Gegenstand der Betrachtung. Die Dichtungen werden als Kunsterzeugnisse der Sprache betrachtet; Lesestücke werden als Sprachganze mit den Kindern besprochen. Das Wichtigste aber ist, daß die Sprache der Kinder selbst betrachtet wird; das soll die Volksschulgrammatik tun. Sie soll sich eigentlich darauf beschränken, das Richtige an den Sprachformen der Kinder als richtig zu bezeichnen, das Falsche als falsch erkennen zu lehren und durch das Richtige zu ersetzen. Einer systematischen Grammatik bedarf es ganz gewiß nicht, wenn auch die wichtigsten grammatischen Bezeichnungen eingeführt und verständlich gemacht werden. Viel wichtiger und schöner aber ist die Aufgabe, die Sprache der Kinder zum Ausgangspunkte für sprachkundliche Betrachtungen zu machen. Die Lehren Meister Hildebrands sind es, die deutlich und eindringlich in uns lebendig werden sollen, wenn wir die Frage beantworten wollen, was denn wohl der Sprachunterricht für die Pflege des Heimatgedankens in der Schule tun könne. Und auf all die schönen und tiefen Anregungen, die von ihm ausgegangen sind, sei hiermit hingewiesen. Das heißt in der Volksschule der Heimat eine große Ehre antun, das heißt die Kinder auf ein heiliges Erbe aufmerksam machen, wenn man die Sprache, die sie selbst sprechen, und die sie ihre Eltern, Verwandten und Freunde sprechen hören, im Sinne Hildebrands betrachtet. Da lassen sich die tiefsten und feinsten Beziehungen zwischen Mensch und Heimat aufdecken und fühlbar machen, da läßt sich ein festes Band zwischen dem Kinde und seiner Heimat auch auf dem Wege der forschenden Er-

kenntnis knüpfen. Was könnte es zu einer solchen Betrachtung Unmittelbares geben als die Sprache, der man sich Tag aus, Tag ein bedient, wie könnte man tiefer und kräftiger auf das Unmittelbare im Kinde einwirken, als wenn man es das, was ihm zunächst nur Form und Zeichen ist, als mit anschaulichem Inhalt gefüllt erkennen lehrt? Die Geschichte heimatlich gefärbter Worte gibt oft überraschende Aufschlüsse über eigentümliches Volksfühlen und Volksdenken. Und hierbei kann sehr bald das Kind selbst mittätig sein, indem es dem Lehrer Stoff aus dem Sprachleben zuführt, indem es selbst nach der ursprünglichen Bedeutung dieses und jenes Wortes fragt, indem es auf höherer Stufe selbsttätig Übersetzungen aus der Mundart in die schriftdeutsche volkstümliche Redeweise und aus dem schriftdeutschen höheren Stile, aus dem Lesebuche etwa, in die volkstümliche Redeweise vornimmt, indem es über den Bedeutungswandel auch selbständig nachdenkt.

Derartige sprachliche Betrachtungen sollen in kein System gebracht werden; wie es die Gelegenheit mit sich bringt, geht der Lehrer auf dies und das ein; aller Sachunterricht, die Namen von Tieren und Blumen, vor allem die volkstümlichen Bezeichnungen, die Namen von Orten und landschaftlich bedeutungsvollen Stellen, Familiennamen geben unerschöpflich Anlaß zu Sprachbetrachtungen. Dabei wird sich dem Kinde eine gewisse Gesetzmäßigkeit bald offenbaren, und es ist berechtigt, sie hervorzuheben; der Vergleich zwischen Mundart und Schriftdeutsch führt in manchen Gegenden Deutschlands ja ohne weiteres dazu. Und ein alter Spruch an einem Hause kann der Ausgangspunkt zu einer einfachen sprachgeschichtlichen Betrachtung werden, bei der das Neue als eine gesetzmäßige Fortbildung des Alten erkannt wird. Jedenfalls hat der Sprachunterricht der Volksschule die Aufgabe, das Kind in sein Volkstum einzuwurzeln. In ihm greifen ja Heimatgedanke und Unmittelbarkeit aufs innigste ineinander. Die Sprache ist ein wichtiges Stück des unmittelbaren Lebens des Kindes und wird ihm doch von außen gegeben durch Vater und Mutter und Umwelt. Sie ist die wichtigste Trägerin des Gedankens der heimatlichen und völkischen Zusammengehörigkeit. Wie weit ist aber vielfach der Unterrichtsbetrieb von dieser Auffassung entfernt!

Auch das schwierige Problem des Religionsunterrichtes wird von dem Gedanken der Unmittelbarkeit betroffen. Religion soll ja geradezu das Unmittelbarste sein, das wir besitzen. Religion ist nur wertvoll, wenn sie erlebt und mit unserm innersten Wesen untrennbar verkettet wird. Aber religiöse Erlebnisse sind dem Kinde nicht aufzuzwingen; sie bringt erst das Leben und seine Erfahrung, sie erblühen dem Gereiften in Stunden innerlicher Beschauung. Und doch sind religiöse Anlagen im Kinde da, und doch hat auch das Kind religiöse Erlebnisse. Das Unerklärbare und Unendliche tritt auch an das erwachende Denken des Kindes heran; die Gefühle der eigenen Hilflosigkeit und Unzulänglichkeit, aber auch die des Geborgenseins und des Vertrauens sind da, die religiösen Einflüsse des Hauses wirken in der Seele nach; Aufgabe eines feinfühligen Unterrichts wird es sein,

hieran anzuknüpfen, das Schlummernde zu wecken und die Religionsstunden selbst zu religiösen Erlebnissen zu gestalten. Auch das mittelbar Religiöse, die Lebensäußerungen religiöser Menschen, muß durch pädagogische Kunst zu Unmittelbarem werden, zu lebendigen Anschauungen religiösen Lebens. Und soweit das Religiöse geschichtlich geworden ist, muß es wie alles Geschichtliche von den Kindern innerlich miterlebt werden. Wird so aus dem Innern des Kindes heraus die Religion zu gestalten versucht, so soll anderseits auch das die Kinder umgebende religiöse, auch das kirchliche Leben Gegenstand unmittelbarer Erfahrung und Mitbetätigung und in diesem Sinne auch Gegenstand des Unterrichts werden. Noch leichter als das Religiöse ist auf diesem Wege das Sittliche unmittelbar zu fassen; die persönlichen Beziehungen des Kindes zu seinen Eltern und zu seinem ganzen Lebenskreise sollen sittlich gestaltet werden, zunächst durch Gewöhnung und christliche Zucht im Hause wie in der Schule; zur Gewöhnung aber soll die denkende Betrachtung hinzutreten, nicht vorwiegend auf abstrakte Sätze, sondern zunächst auf die alltägliche Erfahrung und auf die im Kinde schlummernden sittlichen Triebe gegründet. Sittlichkeit soll nicht etwas sein, worüber man etwas weiß, sondern etwas, was man tut, und Religon soll nicht nur etwas für den Sonntag, sondern für das ganze, für das alltägliche Leben sein. Das wirkliche Leben soll daraufhin mit dem Kinde betrachtet werden, wie die sittlichen Kräfte hebend und veredelnd auf die Gemeinschaft wirken, wie unsittliche Kräfte zerstören und herabziehen, und tiefe Blicke in das eigene Innenleben sollen das Kind mahnen, über dem Alltäglichen und dem Vergänglichen das Ewige, das Höhere in uns als den besseren Teil zu hegen und zu pflegen.

Der alte Grundsatz: Fürs Leben! ist es, der mit neuer Kraft an die Schulpforte klopft. Mancher uns im Laufe der Jahre selbstverständlich und vielleicht auch liebgewordene Stoff wird diesem Grundsatze zuliebe aus dem Lehrplane ausgeschieden werden müssen; die eigene Betätigung an dem Stoffe und die gründliche und liebevolle Versenkung in das Naheliegende ist nur möglich, wenn man allenthalben den Stoff beschränkt, und wenn man die systematische Vollständigkeit nicht mehr erstrebt. Manches wird der Knabe und das Mädchen nicht wissen, wenn sie aus der Schule heraustreten, aber dafür sollen sie alle das eine mitnehmen: die Fähigkeit weiterzulernen und an ihrem eigenen inneren Ausbau selbsttätig weiterzuarbeiten, und dabei immer das Zweifache im Auge behalten, daß sie an sich selbst zu arbeiten haben, um die ihnen zugewiesene Stellung als ganze Menschen auszufüllen, um zugleich aber im Dienste des Ganzen, dem sie zugehören, das Beste zu geben. Und dieses Ganze ist ihr Volk, in das sie hineingestellt sind als Bürger und Bürgerinnen einer Gemeinde, als Zugehörige zu dem Kreise, der ihre Heimat bildet.

Neuzeitliche Reformbestrebungen im erdkundlichen Unterricht.

Von Lehrer Albert Müller in Magdeburg.

Wenn man den Ursachen der verschiedenen Reformbestrebungen auf dem Gebiete des erdkundlichen Unterrichts im einzelnen nachgeht mit dem ausgesprochenen Zwecke, eine Übersicht über die zahlreichen Ansichten, Meinungen und Wünsche zu gewinnen, so kommt man zu dem Ergebnis einer Gruppierung nach drei Gesichtspunkten. Alle Bestrebungen, die der Reformeifer unserer Tage gezeitigt hat, lassen sich nämlich zurückführen auf die vermehrte Wertschätzung geographischer Bildung, auf die verschiedenartige Zweckbestimmung des geographischen Unterrichts und auf die pädagogischen Zeitströmungen, die durch die Begriffe „Heimatsprinzip" und „Arbeitsprinzip" gekennzeichnet werden.

Auf eine eingehende Darstellung und Beurteilung der der ersten Gruppe angehörigen Vorschläge, die sich in der Hauptsache auf die Stellung der Geographie als Unterrichtsfach und auf die Vorbildung des Geographielehrers beziehen, also fast nur den höheren Schulen gelten, müssen wir an dieser Stelle verzichten, und auch bei der Behandlung der zweiten Gruppe wollen wir möglichst kurz sein, um den größten Teil des zu Gebote stehenden Raumes für die Vorschläge der dritten Gruppe zur Verfügung zu haben.

I. Reformbestrebungen, die an die verschiedenartige Zweckbestimmung des erdkundlichen Unterrichts anknüpfen.

1. Wohl kaum ein Unterrichtsfach hat im Laufe der Entwicklung solche Wandlungen in der Zweckbestimmung erfahren wie die Erdkunde. Der Grund liegt in dem Wesen der Geographie, die eine ungemein weite Verzweigung ihrer Arbeitsgebiete aufweist. Nach Peschel[1]) „gibt es fast keinen Zweig des menschlichen Wissens, mit dem sich nicht ein Geograph beschäftigen müßte, oder durch dessen Unkenntnis er sich nicht in seinen Kombinationen beengt fühlte". Um die Ursachen der erdkundlichen Erscheinungen zu ergründen, muß er mathematische und physikalische, geologische und morphologische, zoologische und botanische, anthropologische und ethnologische, politische und geschichtliche Verhältnisse berücksichtigen.

---

[1]) Abhandlungen zur Erd- u. Völkerkunde, Bd. I. Leipzig 1877.

In diesem universalen Charakter der Erdkunde liegt ihre Stärke, aber auch ihre Schwäche. Ihre Stärke insofern, als durch den organischen Zusammenhang mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung auf den verschiedensten Gebieten ein ewiger Quell jugendlicher Erneuerung gegeben ist. Diese unvergleichliche Lebenskraft der Geographie wird noch erhöht durch ihre unmittelbare Fühlungnahme mit dem stark pulsierenden Leben selbst: mit der wirtschaftlichen, technischen und nationalen Entwicklung. Dadurch erhält die Geographie das Gepräge einer stets modernen Wissenschaft, einer Wissenschaft der Gegenwart, die zugleich auch eine Lehrmeisterin der Zukunft ist.

Anderseits bedeutet die Vielseitigkeit der „Allmutter" Erdkunde auch eine Gefahr für die Einheitlichkeit der Wissenschaft. Das zeigt ein Rückblick auf ihre Entwicklung, die im eigentlichen Sinne erst mit Humboldt und Ritter einsetzt. Was vorher liegt, ist mehr oder weniger statistische Aufzählung und äußerliche Beschreibung. Humboldt drängte die Geographie in die naturwissenschaftliche Richtung hinein, Ritter dagegen betonte die geisteswissenschaftliche (historische) Seite. Diesen Dualismus suchte Peschel zu überbrücken, indem er alle „gesellig auftretenden Erscheinungsformen der unorganischen wie organischen Natur in ihrer Abhängigkeit von geographischen Faktoren und der Wechselwirkung dieser aufeinander" [1]) als Gegenstand der Forschung bezeichnete. Damit war zwar eine Formel für die Einheitlichkeit der geographischen Wissenschaft gefunden, doch keine abschließende Entwicklung herbeigeführt. Denn bis in die Gegenwart hinein machen sich die verschiedensten Strömungen bemerkbar. Unter den führenden Geographen der Neuzeit (Richthofen, Ratzel, Kirchhoff, Penck, Wagner, Hettner u. a.) bedeutet fast jeder Name ein Programm für sich. Nach Wagner ist die Geographie „eine naturwissenschaftliche Disziplin mit einem ihr innewohnenden historischen Element". Diese Definition legt gleichsam den dualistischen Charakter der Geographie fest. Richtiger ist es darum, mit Hettner die Geographie als Wissenschaft des Raumes zu bezeichnen, die ihre Aufgabe sieht „in der Erfassung des ursächlichen Zusammenhanges aller Erscheinungen auf der Erde, so weit er räumlich bedingt ist". Damit ist das Wesen der Geographie als einer einheitlichen Wissenschaft scharf umgrenzt. Sie liefert den Rahmen für alle Realitäten und weist allem Irdischen seinen Platz in den großen Zusammenhängen an.

2. Die Entwicklung des geographischen Unterrichts läuft der vorstehend gekennzeichneten Entwicklung der geographischen Wissenschaft parallel. Der erste und älteste geographische Unterricht begnügte sich mit schablonenmäßigen Aufzählungen und Einteilungen von Gebirgen, Meeren, Flüssen, Städten, Ländern usw. Mit dem Auftreten der großen geographischen Reformatoren Humboldt und Ritter ahmte er die Extreme beider Richtungen nach, indem er einerseits in naturkundliche Beschreibungen ausartete, anderseits zum Anhängsel der Geschichte degradiert

[1]) Neue Probleme der vergleichenden Erdkunde. Leipzig 1869.

wurde. Als dann Peschel eine notdürftige Einheitlichkeit der geographischen Wissenschaft herbeiführte, war auch flugs der Geographieunterricht bei der Hand und braute ein Sammelsurium von naturwissenschaftlichen, geschichtlichen, geographischen und sonstigen Kuriositäten zusammen, das unter dem großsprecherischen Namen einer „Weltkunde" lange Zeit die Schulen unsicher gemacht hat.

Ähnliche Erscheinungen zeigen sich in der Gegenwart. Mit dem neuzeitlichen Ausbau der erdkundlichen Teilwissenschaften machen sich auch entsprechende Reformbestrebungen des geographischen Unterrichts bemerkbar, die unter bewußter oder unbewußter Anknüpfung an ältere Richtungen bald diese, bald jene Seite der Geographie ganz besonders betont wissen wollen, sei sie nun naturwissenschaftlicher oder geisteswissenschaftlicher, besser anthropogeographischer Art. Sogar die Weltkunde von ehedem ist als moderner Konzentrationsversuch wieder aufgelebt, der aber mit dem Wesen der Geographie als einer einheitlichen Wissenschaft nichts zu tun hat. Demgemäß kann man drei Reformrichtungen unterscheiden: eine naturwissenschaftliche, eine anthropogeographische und eine weltkundliche.

A. Die naturwissenschaftliche Richtung.

1. Sie fordert in erster Reihe eine vermehrte Berücksichtigung der Geologie als Grundlage des geographischen Unterrichts. Als einer der ersten Volksschulpädagogen hat Harms[1]) den Satz aufgestellt: „Der Geographieunterricht muß das geologische Moment berücksichtigen." Nach ihm „bilden die geologischen Kenntnisse recht eigentlich das Fundament des geographischen Unterrichts, denn von den geologischen Tatsachen hängen die orographischen und hydrographischen und von diesen wieder zu einem großen Teil die kulturellen und politischen Verhältnisse ab". In seiner „Vaterländischen Erdkunde" hat Harms die Geologie in weitgehendstem Maße berücksichtigt; er hat aber neben vielfacher Zustimmung auch manchen Widerspruch erfahren. Fiege[2]) hält „die Art von Harms, die Bildungsgeschichte der Erde systematisch an die Kinder heranzubringen, für verfehlt". Der gleichen Ansicht ist Fritzsche[3]). Auch Scherer[4]) meint, daß die Volksschule „alle geologisch-tektonischen Erörterungen in der Ausdehnung, wie wir sie bei Harms finden, mit Rücksicht auf die Fassungskraft der Schüler und den Mangel an Zeit ausschließen muß". Hauptmann[5]) wendet sich ebenfalls gegen die zu weit gehende Berücksichtigung der Geologie durch Harms. Er zitiert Lampe[6]), der von Geologen spricht, die

[1]) Fünf Thesen zur Reform des geogr. Unterrichts. 6. Aufl. Leipz. 1911, List u. von Bressendorf. 50 Pf.

[2]) Methodik d. erdkundl. Unterr. 2. Aufl. Düsseldorf 1910, Schwann. 1.50 M.

[3]) Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. 2. Aufl. Langensalza 1906, Beyer & Sohn. 1.50 M.

[4]) Geographieunterricht. Leipzig 1910, Wunderlich. 2.40 M.

[5]) Zur Begründung d. nationalen Erdkunde. Straßburg 1910, Bull. 1.20 M.

[6]) Zur Einführung in den erdkundlichen Unterricht. Halle 1908, Buchhandl. des Waisenhauses. 3 M.

„gerade in der Schule den Geographen am liebsten den Boden abgrüben, damit Geographie nur noch verwässerte Geologie sei". Nach Haustein[1]) ist es „keineswegs ausgemacht, daß die Einfügung von geologischen Besprechungen in den Geographieunterricht für Bürgerschulen von Vorteil sei". Weigeldt[2]) schreibt: „Schon wiederholt haben wir darauf hingewiesen, in welch einseitig geologische Richtung namentlich Volksschul-Methodiker den geographischen Unterricht zu drängen suchen, und immer wieder müssen wir darauf zurückkommen." Ferner warnt Wollensack[3]) vor zu weitgehender Einbeziehung der Geologie in den geographischen Unterricht. Auch Penck und Drygalski widersprachen auf dem 17. Deutschen Geographentag in Lübeck[4]) der starken Betonung der Geologie in den geographischen Lehrplänen.

Ein warmer Befürworter der Geologie im erdkundlichen Unterricht ist Berg[5]). Wenn er aber meint, „daß man sich gegen den längst abgetanen Einwurf ‚Geologie gehört nicht in die Schulgeographie' in unsern Tagen nicht mehr zu wappnen braucht", so dürften ihn die oben angeführten gegnerischen Stimmen eines andern belehren. Selbst Harms bedauert, daß die Geologie „noch immer schwer um ihr Heimatrecht in der Volksschule kämpfen müsse". Eine ausgiebige Verwertung der Geologie fordert auch Marquardt[6]). Er schreibt: „Geologie belebt das Interesse, veredelt das Gefühl und ist die Grundlage eines tieferen entwickelnden Unterrichts; sie muß auf der Mittelstufe in ihren Grundzügen veranschaulicht und auf der Oberstufe ausgiebig benutzt werden". Einen ähnlichen Standpunkt vertritt Knospe[7]). Wie im Seminar die Geologie erwandert werden kann, zeigt in praktischer Weise Verleger[8]). Sehr ausführlich verbreitet sich P. Wagner[9]) über alle Fragen des geologischen Unterrichts. Wie die geologischen Landesanstalten der Schule in bezug auf den Erwerb geologischer Karten entgegenkommen, zeigt Oppermann[10]). Ein sehr ausführlicher Literatur-Nachweis über „Die Berücksichtigung der Geologie im geographischen Unterricht" ist im „Geogr. Anzeiger"[11]) enthalten.

[1]) Geologie in der Volksschule. Geogr. Anzeiger 1911, H. 6. Gotha, J. Perthes.
[2]) Päd. Jahresbericht, Heft 2. Leipzig 1912, Brandstetter. 1.60 M.
[3]) Der geographische Unterricht mit geologischem Einschlag an den niederen Schulen und an Lehrerbildungsanstalten. Zeitschr. für Schulgeographie, Bd. 32, Heft 8. Wien, Hölder.
[4]) Verhandlungen des 17. Deutschen Geographentages zu Lübeck. Berlin 1910, D. Reimer. 5 M.
[5]) Sinn und Behandlungsweise der Geologie im Geographieunterricht. In Rothe-Weyrich, Der moderne Erdkundeunterricht, Wien 1912, Deuticke. 12 M.
[6]) Meth. d. erdkundl. Unterrichts. Hannover 1912, Meyer. 2 M.
[7]) Die Geologie im erdkundlichen Unterricht. Langensalza 1912, Beyer & Söhne. 80 Pf.
[8]) Die Geologie im Seminar. Blätter f. d. Schulpraxis 1912, Heft 9—10. Nürnberg, Korn.
[9]) Geologische Rundschau 1911, Heft 2. — Aus der Heimat 1911, Heft 1.
[10]) Die Geologischen Landesanstalten und die Schule. Päd. Warte 1911, Heft 20. Osterwieck, Zickfeldt.
[11]) Jahrg. 1911, Heft 5—6. Gotha J. Perthes.

Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß der geographische Unterricht auch in der Volksschule ohne die Berücksichtigung der Geologie nicht auskommen kann. Strittig ist nur die Frage nach dem Wieviel und Wie des geologischen Einschlages beim erdkundlichen Unterricht. In dieser Beziehung hält Rude[1]) die gesunde Mittellinie. Nach ihm ist „die Geologie in der Volksschule in erster Linie geologische Heimatkunde; sie hat als solche die beiden Fragen zu beantworten: 1. Wie ist der heimatliche Boden geworden? 2. Welche Umbildungen erfährt er auch in der Gegenwart? In zweiter Linie hat die Geologie die Aufgabe, das Wesentliche aus der Gestalt und Bodenbeschaffenheit der zu behandelnden Länder zu erklären". Wie diese Aufgaben zu lösen sind, und zwar im Sinne des Arbeitsprinzips, wird später zu zeigen sein.

2. Neben der Geologie heischt neuerdings auch die Meteorologie eine größere Berücksichtigung, namentlich in Rücksicht auf die Landwirtschaft. Ein preußischer Ministerialerlaß vom 22. Januar 1912 besagt: „Im Hinblick auf die Bedeutung der Wetterkunde, besonders für die landwirtschaftliche Bevölkerung, sowie mit Rücksicht darauf, daß an zahlreiche Landschulen seitens der Kreiskommunalverbände kostenfrei Wetterkarten geliefert werden, erscheint es erforderlich, daß die Schulkinder im heimatkundlichen, erdkundlichen und naturkundlichen Unterricht nach Möglichkeit mit der Einrichtung und Verwertung der Wetterkarten bekannt gemacht werden. Dem Lehrer wird dabei die im Verlage von F. B. Auffahrt in Frankfurt a. M. erschienene Schrift von Linke-Clößner[2]) gute Dienste leisten."

Das genannte Buch verdient die behördliche Empfehlung. Es verbreitet sich über die Methodik des wetterkundlichen Unterrichts, die meteorologischen Elemente und ihre Beobachtung, die graphische Darstellung der meteorologischen Beobachtungen und über Wetterkunde und Wetterdienst. Ein Anhang bringt Tabellen und eine Zusammenstellung von Lehrmitteln. Aus Anlaß des Ministerial-Erlasses sind auch in letzter Zeit vielfach Kurse und Vorträge gehalten worden, und in den Zeitschriften dominierten eine Zeitlang die wetterkundlichen Artikel. Heute ist es davon schon etwas stiller geworden. Die Wetterprognosen treffen bei weitem nicht immer ein, weil die Vorgänge in der Atmosphäre auf Gesetzen beruhen, die zum größten Teil noch gar nicht bekannt sind, und weil ferner die meteorologischen Verhältnisse der höheren Luftschichten noch gänzlich in Dunkel gehüllt sind, obwohl gerade sie meistens für gewisse Wettervorgänge der Erdoberfläche bestimmend sind. Immerhin ist zu wünschen, daß die Wetterkunde, namentlich in Ansehung ihrer sich stetig steigernden großen Bedeutung für die Luftschiffahrt, an Popularität zunehmen möge.

3. An die Meteorologie knüpfen auch an die Bestrebungen, die Klimakunde mehr als bisher zu pflegen. Bargmann[3]) fordert, „das

[1]) Methodik, Bd. II. 13. Aufl. Osterwick 1913, Zickfeldt.
[2]) Der wetterkundl. Unterricht. 2/3. Aufl. Frankf. 1912, Auffahrt. 3.50 M.
[3]) Zum Lehrplan d. Erdkunde. Sonde 1912, Heft 6. Hannover, Kortkamp.

Kartenlesen auch aufs Klima auszudehnen und von da aus Schlüsse auf die Pflanzenwelt, Tierwelt und Menschenwelt, auf Wohnung, Kleidung, Nahrung und Beschäftigung zu machen." In der Tat wird die Betrachtung des Klimas nicht in ausreichendem Maße in den Dienst des erdkundlichen Unterrichts gestellt, obwohl sie in hohem Maße geeignet ist, Klarheit zu schaffen über eine ganze Reihe wichtiger geographischer Erscheinungen. Für die Heimatkunde folgt hieraus, daß sie den Schatz erdkundlicher Anschauungen und Begriffe nicht aufs Hergebrachte zu beschränken, sondern auszudehnen hat auf das Klima der Heimat. Wie wetterkundliche und klimakundliche Beobachtungen in der Heimatkunde zu betreiben sind im Sinne des Arbeitsunterrichts, wird an entsprechender Stelle dargelegt werden.

4. Für völlig verfehlt halte ich es, wenn Tischendorf[1]) vom Geographieunterricht naturgeschichtliche Betrachtungen fordert. Nach ihm soll er solche Naturgegenstände, die für das Verständnis des erdkundlichen Materials in Betracht kommen, im Rahmen seiner Lehrstunden kurz besprechen und es der Naturkunde „nur" überlassen, die Resultate dieser Besprechung an geeigneter Stelle zu verwerten. In Teil V seiner Präparationen behandelt Tischendorf deshalb z. B. den Kaffeebaum und Kakaobaum, die Baumwollstaude, Kokospalme, Pfefferpflanze und Perlmuschel, den Elefanten, Tiger und Kondor, das Nashorn und Lama. Solche eingehenden Einzelbetrachtungen sind Aufgaben des naturkundlichen Unterrichts; der Geographieunterricht hat es nur mit den Bedingungen für die räumliche Verbreitung der Pflanzen- und Tierwelt und mit ihrer Bedeutung für den Menschen zu tun.

B. Die anthropogeographische Richtung.

Sie knüpft an Ritter und neuerdings vornehmlich an Ratzel[2]) an. Als ihre Einzelgebiete kann man bezeichnen: Völkerkunde, Staatenkunde oder politische Geographie, Siedelungsgeographie, Wirtschaftsgeographie und Kolonialgeographie. Die Gesamtheit der anthropogeographischen Verhältnisse betont im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen Richtung namentlich A. Geistbeck[3]). Ihm ist die Anthropogeographie der Schwerpunkt länderkundlicher Betrachtung und zwar nach drei Gesichtspunkten: 1. Das wirtschaftliche Verhältnis der Bevölkerung zum Boden (Anbau des Bodens, gewerbliche und industrielle Abhängigkeit vom Boden, Verkehr). 2. Die aus den genannten Beziehungen sich ergebenden Siedelungsverhältnisse. 3. Die politische Entwicklung eines Erdraumes als Staat (Wirtschafts-, Siedelungs-, politische Geographie).

Diesen Gesichtspunkten entsprechen die erdkundlichen Lehrbücher

[1]) Präparationen f. d. geogr. Unterricht. 5 Teile. Leipzig, Wunderlich.

[2]) Anthropogeographie. I. Band, 3. Aufl., 1909, 17 M. II. Band, 2. Aufl., 1912, 24 M. Stuttgart, Engelhorn.

[3]) Einrichtung und Methode des geogr. Unterrichts. Geogr. Zeitschrift 1907, S. 345 ff. Leipzig, Teubner.

von Fischer-Geistbeck[1]. In dem Vorwort der Hauptausgabe heißt es: „Das einende Element in der länderkundlichen Betrachtung bildet der Mensch und sein Walten in der Natur wie in der Geschichte. Die Bewertung der Natur in ihrer Beziehung zum Menschen nach der wirtschaftlichen, politischen und ästhetischen Seite hin steht im Vordergrunde der praktischen Aufgaben der Länderkunde. Auch der Jugend liegt das Verständnis anthropogeographischer Erscheinungen ungleich näher als die vielfach schwer enträtselbaren Bewegungsvorgänge der Erdrinde, und überdies besitzt diese Seite der Betrachtung für die Jugend auch einen hohen pädagogischen Wert durch ihre ethischen, ästhetischen und nationalen Elemente wie durch ihre hohe praktische Bedeutung für das wirtschaftliche Leben der Gegenwart. Die Erde als Schauplatz menschlichen Wirkens oder, um mit Ritters Worten zu reden, als Erziehungshaus der Menschheit, die Ausstattung der Länderräume mit Naturgaben und ihre Verwertung durch die Arbeit der Völker, das wird als Lebensinhalt auch der schulmäßigen Länderkunde zu betrachten sein. Der Schwerpunkt in den Ausführungen des Lehrbuchs liegt demgemäß, besonders in den Oberstufen, auf der anthropogeographischen Seite, ihr Endziel ist ein lebendiges Verständnis der wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse der Gegenwart auf Grund der natürlichen Gegebenheiten der Länder."

Gegenüber dieser vermehrten Betonung der gesamten anthropogeographischen Verhältnisse, welche die Gegenwart gebieterisch fordert, machen sich Strömungen — namentlich in der Volksschulliteratur — bemerkbar, die ein Einzelgebiet der Anthropogeographie über Gebühr in den Vordergrund rücken.

1. In erster Linie erfährt eine solche einseitige Bevorzugung die Wirtschaftsgeographie (Handels- und Verkehrsgeographie), die man auch wohl als Kulturgeographie bezeichnet. Was die Geologie in der naturwissenschaftlichen, das ist die Wirtschaftsgeographie in der anthropogeographischen Richtung. Während Harms[2]) fordert: „Der Geographieunterricht muß in eine eingehende Kulturgeographie ausmünden," betont Fritzsche[3]): „Der ‚gesamte' erdkundliche Unterricht muß zur Kulturgeographie umgestaltet werden." Nach seiner Ansicht darf weder das physikalische noch das politische Moment in den Vordergrund gerückt werden, sondern das kulturelle Moment soll im Mittelpunkt stehen. „Die Kulturgeographie gibt dem erdkundlichen Unterricht erst seinen wahren Inhalt." Diesen Grundsätzen gemäß hat Fritzsche sein „Methodisches Handbuch für den erdkundlichen

[1]) Verschiedene Heft-Ausgaben: Für Höhere Schulen, Realanstalten, Höhere Mädchenschulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, Schulen mit einer Wochenstunde, Mittelschulen; dazu eine Buchausgabe. Berlin, Oldenbourg.

[2]) Fünf Thesen zur Reform des geogr. Unterrichts. 6. Aufl. Leipz. 1911, List u. von Bressensdorf. 50 Pf.

[3]) Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. 2. Aufl. Langensalza 1906, Beyer & Söhne. 1.50 M.

Unterricht" bearbeitet. Bei der Behandlung des Rheinischen Schiefergebirges z. B. stellt er folgende kultur- bzw. wirtschaftsgeographische Ziele auf[1]: Der Taunus, das Land der Heilquellen; der Westerwald, die Heimat der Kannebäcker und der Berg- und Hüttenleute; das Sauerland, wo Rauch und Ruß der Sonne die Herrschaft streitig machen; der Hunsrück, die Heimat der Steinschleifer; die Eifel, das Land der armen Leute (wogegen sich die Eingeborenen übrigens sehr verwahren werden). Als Gesamtergebnis der Betrachtung wird dann (trotz Rauch und Ruß, Steinschleifer, Kannebäcker und der armen Leute) festgestellt: Das Rheinische Schiefergebirge, „die Perle deutscher Lande". Es versteht sich wohl von selbst, daß diese Art der Betrachtung auf vielfache, zum Teil recht scharfe Gegnerschaft stößt. So hält z. B. Harms[2]) es „nicht für richtig, gleichsam von oben herab in ein Land mit einem bestimmten Stichwort hineinzuspringen" und sich von einem „vorher festgelegten Mittelpunkte" über ein Land auszusprechen. Nach seiner Ansicht gehören solche Formulierungen an den Schluß einer Betrachtung, „aber eröffnen dürfen sie den Reigen nicht, da sie immer Einseitigkeiten bedeuten".

Gegen die übermäßige Betonung der Kulturgeographie wendet sich ferner H. Fischer[3]). Er führt aus, daß die Grundlage des geographischen Unterrichts doch allemal die schlichte Erkenntnis der Form und Lage bleibe. Die andern Dinge seien nur Lichter, die aufgesetzt werden können. Darum solle man sparsam mit ihnen sein, damit einem der Unterricht nicht unter den Händen zerflattere. Nach Hauptmann[4]) „muß vom Standpunkt der erziehenden Gestaltung des erdkundlichen Unterrichts die Kulturgeographie abgelehnt werden", weil sie vielfach Wandlungen der Kultur darzustellen versucht, für welche die Kinder nicht reif sind. Auch Rude[5]) schreibt: „Dem Lehrer der Volksschule ist bei aller Wertschätzung der Kulturgeographie doch anzuraten, bei der Auswahl des Stoffes Maß zu halten."

Es liegt auf der Hand, daß eine zu weitgehende Berücksichtigung der wirtschafts- bzw. kulturgeographischen Stoffe nicht am Platze ist. Aber man soll auch nicht das Kind mit dem Bade ausschütten wollen und die fast gänzliche Ausschließung wirtschaftsgeographischer Stoffe fordern. Es geht entschieden zu weit, wenn Neye[6]) „Wo liegt?" als Kardinalfrage des geographischen Unterrichts bezeichnet, deren Beantwortung das Leben erfordere. Überdies kann niemand bestimmt voraussagen, was für Namenkenntnis das Leben später vom Schüler einmal fordern wird. Wer hätte z. B. gedacht, daß Agadir oder Tschataldscha jemals in aller Munde sein würden? Und wozu gibt es denn auch überhaupt Atlanten und Karten?

---

[1]) Bd. I. Deutsches Reich. 6. Aufl. Langensalza 1911, Beyer & Söhne. 5,70 M.
[2]) Vorwort zur Länderkunde von Europa. 2. bis 4. Aufl. Leipzig 1911, List u. von Bressensdorf. 5 M.
[3]) Methodik des Unterrichts in der Erdkunde. Breslau 1905, Hirt. 1.50 M.
[4]) Zur Begründung der nationalen Erdkunde. Straßburg 1910, Bull. 1.20 M.
[5]) Methodik, Bd. II. 13. Aufl. Osterwieck 1913, Zickfeldt. 5.80 M.
[6]) Fährnisse uns. geogr. Unterrichts. Sonde 1912, H. 6. Hannover, Kortkamp.

Nicht der „gesamte" erdkundliche Unterricht darf zur Kulturgeographie umgestaltet werden; er darf aber auch nicht lediglich in eine Kulturgeographie „ausmünden" im Sinne eines „abschließenden" Geographieunterrichts, sondern nach der schlichten Erkenntnis der Form und Lage eines geographischen Raumes ist auch jedesmal im Anschluß an die Betrachtung des Bodenreliefs eine ebenso schlichte Erörterung der einfachsten Wirtschaftsbeziehungen vorzunehmen.

2. Wie Fritzsche das kulturgeographische Prinzip, so betont Tischendorf[1]) die geschichtliche Seite in so weitgehender Weise, daß das „Erdkundliche" darunter leidet. Ihm ist der Geschichtsunterricht Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für den geographischen Unterricht. Durch geschichtliche Zielangaben will er Interesse wecken für den Boden und seine Bewohner. So betrachtet er z. B. Schlesien als das Land, um welches sieben Jahre gekämpft wurde; Posen als die Provinz, die durch die Teilung Polens an Preußen gekommen ist; den Harz als das Gebirge, auf dem einst Heinrich I. die Königskrone empfing; Pommern als die Landschaft, die sich einstmals in den Händen der Schweden befand; Mexiko als das Land, welches die Hoffnungen der Spanier erfüllte — wobei eine breite Schilderung der Erwerbung Mexikos durch Cortez gegeben wird. Auch Fritzsche[2]) stellt neben kulturgeographischen nicht selten geschichtliche und zwar kulturgeschichtliche Ziele auf. Ihm ist z. B.: Holland das Land, das uns jahrhundertelang die Kolonialwaren geliefert „hat"; Dänemark das Inselreich, das während Mittelalters die Beherrscherin des Nordens „war"; Spanien die Vormacht Europas im „Entdeckungszeitalter". Hauptmann[3]) schreibt dazu: „Was gehen das nationale Empfinden die Kolonialwaren des mittelalterlichen Holland, die Seeherrschaft Dänemarks im Mittelalter und die Vorherrschaft Spaniens in der Entdeckerzeit an?" und zu Tischendorfs Art, den Unterricht interessant zu machen, schreibt Helling[4]): „T. sucht Leben in die Bude zu bringen, schuf aber nichts als geographische Belletristik. Auch die Erdkunde hat ihr Einmaleins. Wird es übersehen, nicht beachtet, so steuern die Kinder ins geographische Nirwana."

Der Geographieunterricht hat in der Tat nicht nötig, Stoffe aus der Geschichte heranzuziehen, um Interesse zu wecken. Fritzsches kulturgeschichtliche Probleme gehen zudem vielfach über die Köpfe der Kinder hinweg und führen zu einer antiken Geographie, die mit der lebendigen Gegenwart gar nichts zu tun hat. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß das geschichtliche und kulturgeschichtliche Moment vollständig aus dem geographischen Unterricht verbannt werden müsse. Wenn die historischen Stoffe lehrplanmäßig behandelt worden sind — was bezüglich der Teilung Polens und anderer Geschichtsstoffe bei den

---

[1]) Präp. f. d. geogr. Unterricht. 5. Teile. Leipzig, Wunderlich.
[2]) Methodisches Handbuch für den erdkundl. Unterricht. Bd. II: Länderkunde von Europa. 4. Aufl. Langensalza 1910, Beyer & Söhne. 4.20 M.
[3]) Zur Begründung d. nationalen Erdkunde. Straßburg 1910, Bull. 1.20 M.
[4]) Geographisches. Päd. Warte 1912, Heft 22. Osterwieck, Zickfeldt.

Kindern der betreffenden Altersstufe aber wohl selten der Fall sein dürfte — so kann ihre Hineinbeziehung in den erdkundlichen Unterricht von größtem Nutzen sein. Doch dürfen sie dann nicht lediglich als loser Anknüpfungspunkt oder gar als Wiederholung figurieren, sondern sie müssen geographisch gewertet werden, d. h. der Kausalnexus zwischen geographischen Verhältnissen und geschichtlichen Entwicklungen ist anzudeuten, wie dies z. B. Harms in seiner Länderkunde von Europa nicht ohne Geschick versucht hat.

3. Nach der politischen Seite spitzt Itschner[1]) die anthropogeographische Richtung zu. Er sucht in der Länderkunde „den Gradmesser für unsere geschichtliche Kraft, indem sie uns zeigen soll, wie wir, sei es zu friedlicher Mission oder für Tage politischer Krisen, uns und die andern einzuschätzen haben". Damit wird die Geographie zu einer Vorschule der hohen Politik. Politische Aufklärung über die Weltlage und die Aussichten unseres deutschen Volkes soll sie vermitteln. Als Ziel oder „Problem" — auch Brennpunkt, Grundakkord, Angelpunkt genannt — stellt Itschner z. B. auf bei Großbritannien: Das Land, das die größte Kriegsflotte hat; bei Rußland: Wie die Kornkammer Europas zu versiegen droht; bei der Balkanhalbinsel: Vom „kranken Mann" Europas. Als Gegner Itschners, dessen Betrachtungsweise zumeist über das Verständnis der Kinder hinausgeht, sind namentlich Binn[2]) und Degel[3]) aufgetreten.

4. Das nationale Prinzip vertritt Hauptmann[4]). Nach seiner Ansicht handelt es sich im geographischen Unterricht um die „Entwicklung der nationalen Persönlichkeit"; er verlangt „eine auf nationalen Gefühlen erbaute und das nationale Gefühl fördernde Geographie". Dieses Ziel sucht er dadurch zu erreichen, daß er „unseres Volkes Stellung in der Weltwirtschaft, seinen stolzen Siegeslauf der letzten Jahrzehnte, seine Zukunftsaussichten, aber auch die heraufsteigenden Nöte" aufzeigt. Im Grunde genommen ist also Hauptmanns „nationale" Erdkunde eine Wirtschaftsgeographie mit besonderer Berücksichtigung der Handelsbeziehungen Deutschlands zum Auslande. Rude[5]) nennt sie eine „Handelsgeographie mit nationalem Einschlag". Damit ist Hauptmanns einseitige Verengung des Begriffs der Erdkunde treffend gekennzeichnet. Gleichwohl ist seine Arbeit als sehr verdienstlich zu bezeichnen, weil sie vielfach zu einer zeitgemäßen Neuorientierung in bezug auf die Stoffauswahl geführt hat.

5. Im Zusammenhang mit der anthropogeographischen Richtung steht endlich das staatsbürgerliche Prinzip der Erdkunde, dem die einzelnen Vertreter dieser Richtung mehr oder weniger alle dienen wollen, namentlich Fischer-Geistbeck und Hauptmann. Wegen

[1]) Lehrproben zur Länderkunde von Europa. 2. Aufl. Leipzig 1908 Teubner. 3.60 M.
[2]) Geogr. Anzeiger 1906, Heft 10. Gotha, J. Perthes.
[3]) Geogr. Anzeiger 1907, Heft 9. Ebenda.
[4]) Nationale Erdkunde. 2. Aufl. Straßburg 1911, Bull. 4.50 M.
[5]) Methodik, Bd. II. 13. Aufl. 1913. Osterwieck, Zickfeldt.

der großen Bedeutung der staatsbürgerlichen Erziehung für die Gegenwart soll auf diese Seite des erdkundlichen Unterrichts ausführlicher eingegangen werden. Gemeinhin gilt der Geschichtsunterricht als das besondere und beinahe ausschließliche Mittel staatsbürgerlicher Erziehung. Hauptmann[1]) weist nach, daß der Geographieunterricht, namentlich im Sinne seiner nationalen Erdkunde betrieben, ebenso wichtig, ja vielleicht noch wichtiger ist. Er schreibt: „Staatskundliche Belehrungen, die an den Geschichtsunterricht angeschlossen werden, legen es in der Regel darauf an, dem Kinde seine Abhängigkeit vor Augen zu führen. Es muß sich deshalb dem Staate gegenüber mehr oder minder passiv, rein aufnehmend fühlen; nirgends wird ihm deutlich, wo es einmal selber bessernd eingreifen kann. Anders wirkt die national und weltwirtschaftlich gerichtete Erdkunde. Da dämmert ein Werdendes auf, das nach formenden Händen verlangt, das Deutsche Weltreich der Zukunft. Wie dieses Werdende sich gestaltet, hängt von der Mitarbeit jedes einzelnen ab." Im besonderen betont Hauptmann, daß „die Herausarbeitung des Nationalwirtschaftlichen im erdkundlichen Unterricht" der „immer stärker hervortretenden Demokratisierung unseres staatlichen Lebens", die große Gefahren in sich birgt, wirksam entgegenzuarbeiten geeignet ist.

Auch Schuler[2]) betont die große staatsbürgerliche Bedeutung der Wirtschaftsgeographie im Gegensatz zum Geschichtsunterricht. Er schreibt: „Glaubt jemand, daß wir heutzutage, wenn wir z. B. jetzt einen Krieg mit England bekämen, unsere Soldaten zu schneidigem Vorgehen bringen, indem wir eine Geschichtsrepetition hielten über sämtliche Heinriche und Ottonen der deutschen Geschichte und nachdenken lassen, was sie alles ‚gehoben' haben? Nein, damit werden wir's nicht machen! Wenn aber ein zweckmäßiger Wirtschaftsunterricht über unsere heimatlichen Verhältnisse, über unsere Produktion und unsere Bedürfnisse aufklärte, wenn die Schüler hörten, daß wir in unserer Volksernährung auf eine geregelte Aus- und Einfuhr angewiesen sind, daß die Qualität und Solidität unserer Produkte uns einen sicheren Absatz auf dem Weltmarkte erobern müßten, daß gar große Konkurrenz herrsche auf diesem Weltmarkt, — daß die Hauptrivalen hierbei die Engländer seien, daß diese bei jeder Gelegenheit uns zu verdrängen und uns den Rang abzulaufen versuchten, daß sie in ihren Zeitungen uns stets anzuschwärzen und zu verdächtigen suchten, daß sie durch stetes Lauern auf eine passende Gelegenheit zum Stänkern uns in Aufregung versetzten, daß sie unserer Regierung stets Unruhe und Sorge bereiteten, daß ihre großen und immer vermehrten Kriegsschiffe eigentlich zu unserer Besiegung gebaut werden, daß die stets steigenden Rüstungskosten der Mächte eigentlich nur dadurch veranlaßt

---

[1]) Der Beitrag des erdkundlichen Unterrichts zur staatsbürgerl. Erziehung. Vergangenheit u. Gegenwart 1912, Heft 1. Leipzig, Teubner.

[2]) Erfüllt der übliche Geschichtsunterricht seine ihm zugerechnete Aufgabe in zweckmäßiger Weise? Sonde 1912, Heft 11. Hannover, Kortkamp.

werden, weil die Engländer immer wieder neue, furchtbare Waffen und Dreadnoughts aufbringen — ich glaube, wenn es da einmal zum ‚Klappen‘ käme, — da würden wohl die Hurras gewiß auch so kräftig klingen, wie zur Zeit der Befreiungskriege, und die Torpedos unserer blauen Jungen würden gewiß extra gut gezielt sein.“

Dellit[1]) stellt für die staatsbürgerliche Seite des erdkundlichen Unterrichts folgende Forderungen auf: „1. Es ist im erdkundlichen Unterricht jede aus dem Unterrichtsstoff sich ergebende Gelegenheit zu benutzen, um die wichtigsten Begriffe aus dem staatlichen Organismus und dem heutigen wirtschaftlichen Leben nicht nur erklärend zu behandeln, sondern — soweit sie sich dazu eignen — auch erzieherisch zu verwenden. 2. Im Mittelpunkt aller länderkundlichen Darstellung steht unser Vaterland, das bei der Behandlung fremder Gebiete sowohl rein äußerlich in bezug auf Größenverhältnisse, Landschaftscharakter u. a. wie besonders auch hinsichtlich der staatlichen Einrichtungen, der wirtschaftlichen Lage der Bevölkerung, der natürlichen Hilfsquellen usw. ständig und bis in die Einzelhandlung hinein vergleichend heranzuziehen ist. Auf unsere politischen und Handelsbeziehungen zu fremden Ländern ist unter Berücksichtigung von Ursache und Wirkung ebenso Gewicht zu legen wie auf die Stellung des Deutschtums und der deutschen Sprache in diesen Ländern. 3. In Verbindung mit dieser Art der Behandlung des länderkundlichen Stoffes muß es als ernste Aufgabe angesehen werden, einen gründlichen und tiefen Eindruck von der Weltmachtstellung Deutschlands zu vermitteln und so allmählich aber sicher das nationale Bewußtsein zu wecken und großzuziehen.“ Dellit weist im Anschluß an diese Forderungen auf das erdkundliche Lehrbuch von Steinhauff-Schmidt[2]) hin, das „in der Richtung dieser Leitsätze schon recht Erfreuliches leiste“.

In sehr zutreffender Weise bringt A. Geistbeck[3]) die Bedeutung des erdkundlichen Unterrichts für die staatsbürgerliche Erziehung zum Ausdruck, wenn er schreibt: „Die Erdkunde zeigt, wie der Staat sich auf dem gegebenen Boden der Erde aufbaut, wie er sich nur so und nicht anders entwickeln kann; sie weckt und entwickelt den politischen Sinn zum Zwecke des Verständnisses und einer gerechten Beurteilung geschichtlicher und politischer Verhältnisse und Ereignisse, sie zeigt die natürlichen Grundbedingungen der Fragen auf, die das Lebensinteresse des ganzen Volkes aufs tiefste berühren, und gibt endlich die objektiven Grundlagen einer politischen Weltanschauung.“ Diesen Forderungen entsprechen die vortrefflichen erdkundlichen Lehrbücher von Fischer-Geistbeck[4]), auf die bereits hingewiesen worden ist.

6. Zuletzt sei noch kurz erwähnt die beachtenswerte Forderung

---

1) Staatsbürgerliche Jugenderziehung und Erdkundeunterricht. Geogr. Anzeiger 1913, Heft 1. Gotha, J. Perthes.

2) Verschiedene Ausgaben. Leipzig, Teubner.

3) Erdkundlicher Unterricht und staatsbürgerliche Erziehung. Geogr. Zeitschrift 1911, Heft 2. Leipzig, Teubner.

4) Verschiedene Ausgaben, Berlin, Oldenbourg.

einer Gegenwartsgeographie, wie sie Wyenbergh[1]) begründet, und die in gewissem Sinne an die staatsbürgerliche Seite der Erdkunde anknüpft. Er versteht darunter „eine kurze Betrachtung eines Schauplatzes, der durch ein das Interesse der Gesamtheit in hohem Maße fesselndes Ereignis gegenwärtig auch selbst in den Vordergrund des Interesses gerückt ist". Gelegenheit zu solchen Betrachtungen, denen „die letzten Minuten" einzelner Geographiestunden gewidmet werden sollen, bieten z. B. Naturereignisse, kriegerische Verwicklungen, Kaiserreisen und sonstige „Zeitungsneuigkeiten". Zweckmäßig betrieben, können solche an Tagesereignisse anknüpfenden Betrachtungen sich recht fruchtbar gestalten.

C. Die weltkundliche Richtung.

Es ist schon eingangs gesagt worden, daß die weltkundliche Richtung mit dem eigentlichen Wesen der Geographie als einer einheitlichen und selbständigen Wissenschaft im Grunde genommen nichts mehr zu tun hat; sie braucht deshalb an dieser Stelle auch nur kurz erwähnt zu werden. In ihrer heutigen Ausgestaltung knüpft sie an das Konzentrationsprinzip an, umfaßt zumeist den gesamten sogenannten Sachunterricht und bietet sich dar unter den Bezeichnungen Lebenskunde, Kulturkunde, Gesellschaftskunde, Arbeitskunde u. dgl. Gleichsam auf der Grenze zwischen eigentlicher Erdkunde und Weltkunde steht die Soziale Erdkunde von Wauer[2]). W. geht von dem Grundsatz aus, daß der Unterricht um so nutzbringender sei, je mehr er mit den gegenwärtig allgemein anerkannten Wohlfahrtsideen Fühlung hält. Die Wohlfahrt der Völker, so führt Wauer aus, liegt beschlossen in der Einigung aller zu einer großen Erwerbs-, Rechts- und Hilfsgemeinschaft. Deshalb erfordert gegenüber der Scholle der Mensch eingehendere Betrachtung, gegenüber den Einzelerscheinungen der Überblick über das wirtschaftliche und politische Ganze. So wird die physische Erdkunde mehr Gesellschaftskunde und die Landschaftskunde mehr eine allgemeine Landeskunde. Die soziale Erdkunde ist danach ein Fortschreiten von den natürlichen zu den wirtschaftlichen, politischen und sozialen Verhältnissen des Vaterlandes, des Erdteils, der Welt. — Diese Verschiebung des geographischen Unterrichts auf die sozial-internationalen Beziehungen der Länder ist abzulehnen.

Die Lebenskunde von K. Schmidt[3]) ist ein interessanter Versuch, die Realfächer Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre auf der Oberstufe der Volksschule in einem konzentrischen Lehrgange zu behandeln, der den Schüler selbst und dann die Lebensbedürfnisse der Menschheit: Ernährung, Bekleidung, Wohnung, Schaffung von Kulturgütern, Handel und Verkehr, Bildung, Wissenschaft und Kunst, in den Mittelpunkt rückt. Die Kulturkunde von Klemm[4]) will dem

[1]) Gegenwartsgeographie. Blätter f. d. Fortbild. des Lehrers u. der Lehrerin 1910/11, Heft 8. Berlin, Union.
[2]) Dresden 1905, A. Müller-Fröbelhaus. 6 Hefte. 3.60 M.
[3]) Mannheim 1912, Nemnich. 2 M.
[4]) Dresden 1911, Heinrich. 3.30 M.

„leichtzerflatternden Vielwissen“, den „Fächern der museenartigen Gedankenordnung“ durch Konzentration ein Ende machen. In den Mittelpunkt des Unterrichts soll die Idee der Kulturgemeinschaft treten. Sie soll aus bloßer Wissenskultur „in eine Kultur des Gewissens und heilsamen Handelns“ führen. Die Einteilung der Realien in Geschichte, Geographie und Naturkunde soll aufhören, der Realienunterricht ein „Gesamtunterricht“ sein. Durch die Kulturkunde will Klemm[1]) „der Arbeitsschule als einem mehr formalen Prinzip der Volksschulreform ein Prinzip der Stoffauswahl und Stoffanordnung zugesellen“.

Stoffauswahl und Stoffanordnung sind Lehrplanfragen, die auch ohne gewaltsame Verschmelzung der Realien im Sinne einer ungezwungenen Konzentration gelöst werden können und müssen. Wir stimmen Schilling[2]) zu, welcher schreibt: „Nicht in einer die eigenartige Wirkung der einzelnen Fächer verhindernden Verschmelzung ist der Fortschritt zu suchen, sondern in der klaren Erfassung ihrer Bedeutung für die Weckung und Stärkung eines vielseitigen, die wesentlichen Lebensbeziehungen umfassenden Interesses und in dem Zusammenschluß der verschiedenen Interessen zu einer harmonischen Gesamtwirkung in der Seele des Zöglings.“

II. Reformbestrebungen, die an das Heimatprinzip und Arbeitsprinzip anknüpfen.

A. Das Heimatprinzip.

1. Über die Bedeutung der Heimatkunde ist schon viel Vortreffliches gesagt worden. Es ist nicht meine Absicht oder Aufgabe, hier aufs neue nachzuweisen, daß alles, „was wir an Vorstellungen, an Gedanken, Empfindungen, Gefühlen und Willenserregungen tagtäglich in uns bewegen, irgendwie mit unserer Heimat zusammenhängt“[3]), daß die Heimat der unerschöpfliche Nährboden ist für die gesamte geistige und praktische Lebensbetätigung des Menschen.

Mir will es sogar scheinen, als ob uns die allgemeinen Sätze über Sinn und Wert der Heimatkunde schon fast zu geläufig wären; wir nehmen sie einfach als selbstverständlich hin, ohne noch ernstlich die praktischen Folgerungen zu bedenken, die sie mit Notwendigkeit verlangen. „Es besteht ein weiter Abstand zwischen den allgemein angenommenen theoretischen Sätzen über Wert und Bedeutung der Heimatkunde und den Folgerungen, welche die Praxis daraus gezogen hat“[4]).

Es wird heute wohl kaum noch von jemand bestritten, daß die Heimatkunde nicht bloß dazu da ist, die immer mit besonderem Nach-

---

[1]) Kulturkunde in der Arbeitsschule. Archiv für Pädagogik 1912/13, Heft 1—2. Leipzig, Brandstetter.

[2]) Der Gedanke der Unterrichtskonzentration in moderner Ausprägung. Päd. Studien 1913, Heft 1. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

[3]) Jetter, Heimat u. Unterricht. Dresden 1909, Bleyl & Kaemmerer. 90 Pf.

[4]) Sieber, Beiträge zur Theorie und Praxis der Heimatkunde auf allen Klassenstufen. Leipzig 1912, Brandstetter. 1.40 M.

druck betonten geographischen Grundbegriffe festzulegen, mögen sie nun boden-, klima-, himmels-, wirtschafts- oder kartenkundlicher Art sein. Vielmehr ist in theoretischen Büchern und Aufsätzen schon fast bis zum Überdruß darauf hingewiesen worden, daß die Heimatkunde „Anfangs-, Mittel- und Endpunkt" des gesamten Schulunterrichts sein muß. Trotzdem fehlt es noch „an einer folgerichtigen Anwendung dieser Auffassung auf sämtliche unterrichtliche Maßnahmen und Einrichtungen"[1]).

Die beliebte Gruppierung und Charakterisierung von drei heimatkundlichen Richtungen — Heimatkunde als Vorbereitung für den Geographieunterricht, Heimatkunde als Grundlage für die realistischen Fächer, Heimatkunde als Unterrichtsfach und Unterrichtsgrundsatz — sollte man nun endlich auch über Bord werfen. Leider findet sie sich sogar noch in methodischen Schriften allerneuesten Datums.

Auch der Streit über die Frage „Heimatkunde als Fach oder Prinzip?", der nicht selten sehr lebhafte Auseinandersetzungen gezeitigt hat, sollte nachgerade als höchst überflüssig angesehen werden. Die Fragestellung ist ungenau. Die Heimatkunde ist weder Fach noch Prinzip. Sie kann und darf eben weiter nichts sein als „Heimatkunde", d. h. das grundlegende Prinzip des gesamten Unterrichts, insonderheit der Arbeitsschule, wie das an anderer Stelle dieses Jahrbuches dargelegt worden ist.

2. Eine besondere Beachtung verdient die Heimatkunde der Großstadt. Daß das Großstadtkind eigentlich doch auch eine nur ihm eigene Heimat hat, ist verhältnismäßig spät erst entdeckt und noch später in Lehrplänen und im Unterricht beachtet worden. Bis dahin trieb man auch in der Großstadt die Feld-, Wald- und Wiesen-Heimatkunde mit dem poesievollen Jahreszeitenwechsel ländlicher Verhältnisse, nicht selten sogar „im Anschluß" an Winckelmann-Strübing und andere papierne Anschauungsmittel. Heute ist man allgemach dahinter gekommen, daß die Mietskaserne der Großstadt, der großstädtische Park, die Elektrische usw. dieselbe Heimatbedeutung für das Großstadtkind haben wie das ländliche Wohnhaus, der ländliche Garten und der Erntewagen für das Dorfkind.

Es ist das Verdienst von Tews[2]), und zwar kein geringes, nachdrücklich auf die Pädagogik der Großstadt hingewiesen zu haben. Die heimatkundliche Seite der Großstadtpädagogik haben dann im besonderen Gansberg und Scharrelmann durch ihre verschiedenen Heimatbücher ausgebaut. Neuerdings hat Battista[3]) die Probleme der Erziehung und des Unterrichts in der Großstadt unter Berücksichtigung der vorhandenen Literatur in großen Zügen behandelt.

So wertvoll die bisher erschienenen Bücher zur Großstadt-Heimatkunde sind: auf diesem Gebiete ist noch viel zu tun. Wir wissen noch

---

[1]) Tecklenburg, Schule und Heimat. Hannover 1909, Meyer. 2,50 M.
[2]) Großstadtpädagogik. Leipzig, Teubner. 1,25 M.
[3]) Probleme der Erziehung und des Unterrichts in der Großstadt. Pharus 1911, Heft 11—12. Donauwörth, Auer.

so wenig Tatsächliches aus dem alltäglichen Leben der Stadt, daß die Jugend, wenn sie nur fragen wollte, uns auf Schritt und Tritt in Verlegenheit bringen würde. Die Quellen, aus denen wir jetzt noch unser Material für Schilderungen und Betrachtungen schöpfen, fließen sehr spärlich. Erst dann, wenn wir überall in die Tiefen und Weiten der Umwelt eindringen, können auch die Ausflüge und Besichtigungen mit wirklichem Nutzen unternommen werden. Wer viel weiß, der sieht auch viel.

3. Wenn man nun nach der Bedeutung des Heimatprinzips für den erdkundlichen Unterricht fragt, worauf es hier ankommt, so ergibt sich ein zweifaches Moment, ein stoffliches und ein methodisches. Als stoffliches Prinzip hat die Heimatkunde in Rücksicht auf den erdkundlichen Unterricht alle geographischen Erscheinungen der Heimatwelt in den Kreis ihrer Betrachtung zu ziehen, und zwar zunächst als Selbstzweck. Da diese geographischen Erscheinungen in ihrer großen Mannigfaltigkeit außerordentlich verschiedene Anforderungen an die geistige Entwicklung und Aufnahmefähigkeit der Kinder stellen, so ergibt sich daraus die unbedingte Notwendigkeit, geographische Heimatkunde auf allen Klassenstufen zu treiben (ebenso wie geschichtliche, volkswirtschaftliche, naturkundliche, ästhetische und ethische Heimatkunde).

Bisher galt die Heimatkunde als besonderes Fach zumeist nur im dritten oder vierten Schuljahr, vorbereitet durch den sogenannten Anschauungsunterricht der ersten Schuljahre. Im weiteren Verlauf des Unterrichts auf der Mittelstufe und der Oberstufe ist die Heimatkunde ein Stief- und Sorgenkind geblieben bis auf den heutigen Tag. Diesen Zustand zu beseitigen, ist das dringendste Bedürfnis aller Lehrplanreformen. Für den erdkundlichen Unterricht dürfte auf diesem Wege dann auch endlich eine Befreiung von der „Lückenlosigkeit" des europäischen und außereuropäischen Stoffwustes eintreten, unter der er trotz allem Dawidereifern noch immer seufzt. Die Reform der Lehrpläne im Sinne des Heimatprinzips muß mit Notwendigkeit die Beschränkung der außerdeutschen Länder- und Völkerkunde und somit ein richtiges Verhältnis zwischen dem Heimatprinzip und Fachprinzip herbeiführen.

Seit wir einen Geographieunterricht haben, ist gegen die stoffliche Gleichberechtigung des Auslandes mit der Heimat und dem deutschen Vaterlande angekämpft worden. Nur das Heimatprinzip kann endgültig unsern Erdkundeunterricht verdeutschen. Die beiden Pole aller geographischen Betrachtung müssen sein und bleiben die Heimat und das Vaterland mit seinen Kolonien und seiner Weltwirtschaft. Es genügt bei weitem nicht — so wie die Dinge jetzt noch zumeist überall liegen — ausgesprochene Heimatkunde und Vaterlandskunde im Laufe der ganzen achtjährigen Schulzeit nur je ein Jahr zu treiben. Die Heimatkunde gehört auf alle Klassenstufen, und für die Vaterlandskunde müssen zum mindesten zwei Jahre vorgesehen werden.

Nun darf aber die Forderung der Heimatkunde auf allen Klassenstufen nicht dazu führen, daß man die „Gründlichkeit" darin sucht, alle Schornsteine zu zählen und möglichst viel Straßen und Plätze, mit etwelchen Notizen behaftet, lernen zu lassen. Die Heimatkunde hat nicht die Aufgabe, Briefträger und Droschkenkutscher auszubilden. Nach Rude[1]) ist nur „das Wichtige und Charakteristische scharf und klar hervorzuheben".

Was nun die Verteilung der Vaterlandskunde auf zwei Jahre anbetrifft, so empfiehlt es sich nicht, sie in der Weise Tischendorfs vorzunehmen, der im ersten Jahre Deutschland physisch, im zweiten Deutschland politisch behandelt. Besser erfolgt die Gliederung nach dem Landschaftsprinzip, etwa so: Die nord- und mitteldeutschen Landschaften (1. Jahr); die süddeutschen Landschaften und Deutschland als Ganzes (2. Jahr).

4. Als methodisches Prinzip hat die Heimatkunde in Hinsicht auf den erdkundlichen Unterricht die Aufgabe, ihn zu einer „erweiterten und vertieften Heimatkunde" [2]) zu gestalten. Dazu ist nötig, daß der geographische Unterricht anknüpfend und vergleichend fortschreitet von dem Heimatort und seiner Umgebung zur Heimatlandschaft, zur Vaterlandskunde und zur Länderkunde der außerdeutschen Gebiete. Dieses anknüpfende und vergleichende Fortschreiten ergibt sich auch als ausgesprochene Notwendigkeit aus dem Charakter der Geographie, deren typisches Kennzeichen die Wiederholung ähnlicher oder doch verwandter Natur- und Kulturformen ist.

So knüpfe ich, um nur einige typische Beispiele zu nennen, beim westdeutschen Moorgebiet an den Fiener unserer Heimatlandschaft, bei der Soester Börde an unsere Magdeburger Börde, bei der holländischen Nordseeküste an die deutsche Nordseeküste, beim französischen Tiefland an das norddeutsche Tiefland, beim Nildelta an das Weichseldelta, beim Balkan an das Erzgebirge, beim Schweizer Jura an den deutschen Jura an, usw. ins Unendliche.

Die Angabe von Längen und Flächen, von Bevölkerungszahlen und Höhenzahlen, von Einfuhr- und Ausfuhrerzeugnissen usw. hat nur Wert, wenn sie an heimatlichen Zahlen gemessen wird. Ich vergleiche z.B. Harz, Schneekoppe, Montblanc und Gaurisankar in bezug auf ihre Höhe; Magdeburg, Berlin und London in bezug auf die Bevölkerungszahl; die Provinz Sachsen, Deutschland, Europa und die einzelnen Erdteile in bezug auf den Flächeninhalt; Elbe, Donau, Wolga und Amazonenstrom in bezug auf ihre Länge; den Hafenverkehr von Magdeburg, Hamburg und London usw.

Über die einzelnen methodischen Maßnahmen, das Heimatprinzip in den Dienst des erdkundlichen Arbeitsunterrichts zu stellen, vergleiche man den folgenden Abschnitt.

---

[1]) Methodik, Band II. 13. Aufl. Osterwieck 1913, Zickfeldt.

[2]) Mönch-Wagner, Geographie als erweiterte und vertiefte Heimatkunde. Leipzig 1908, Hahn. 1 M.

B. Das Arbeitsprinzip.

Es wäre verfehlt, hier zunächst in eine Erörterung über das Wesen des Arbeitsprinzips im allgemeinen einzutreten. Nach den vielen theoretischen Auseinandersetzungen über diese Frage ist ein solches Beginnen überflüssig, zumal durch den Vortrag von Weber[1]) auf der Deutschen Lehrerversammlung in Berlin, Pfingsten 1912, und die dort gepflogenen Beratungen ein erwünschter Abschluß in dem Widerstreit der Meinungen über die Auffassung des Begriffes der Arbeitsschule herbeigeführt worden ist. Auch die nachfolgenden Ausführungen bewegen sich auf der in Berlin gezogenen Mittellinie des gesunden Fortschritts.

Es kann sich hier nur darum handeln, nach einer allgemeinen Darlegung der verschiedenen Ansichten über das Arbeitsprinzip im geographischen Unterricht den einzelnen Reformbestrebungen nachzugehen, welche das Arbeitsprinzip im Hinblick auf die Praxis des erdkundlichen Unterrichts gezeitigt hat.

So umfangreich die Literatur über den Arbeitsunterricht im allgemeinen ist, zusammenfassende methodische Betrachtungen über das Arbeitsprinzip im geographischen Unterricht gibt es bisher nur wenige, und die schulpraktische Ausgestaltung des Gedankens in Werken für den geographischen Unterricht ist noch seltener.

Nach Polster[2]) umfaßt der geographische Arbeitsunterricht im wesentlichen folgendes: 1. Übungen im Felde, und zwar a) Plan- und Wegeaufnahmen, b) Beobachtungen und Übungen an Miniaturbildern geographischer Oberflächenformen und c) regelmäßige Beobachtungen und Aufzeichnungen meteorologischer und astronomischer Elemente. 2. Der Klassenunterricht hat die gewonnenen Ergebnisse im Sinne der Arbeitsschule zu verwerten a) in Kartenentwürfen und Reliefarbeiten, b) in schematischen Profil- und astronomischen Zeichnungen und Übungen, c) in rechnerischer Durchdringung gefertigter oder gegebener Atlaskarten und Zeichnungen. 3. Dem Hausfleiße bleibt die Herstellung von Modellen menschlicher Werke und von solchen astronomischer Art überlassen.

Eher ablehnend als zustimmend verhält sich Knospe[3]), der mehrfach betont, daß die Forderungen der Arbeitsschulpädagogen für den erdkundlichen Unterricht nichts Neues bedeuten. Er gibt aber zu, daß die Forderung der Selbsttätigkeit im Anschauen, Beobachten und eigenen Erfahren in der Betonung wie nach Maß und Umfang bei der praktischen Ausführung in der Arbeitsschule neu ist, und läßt die Werktätigkeit und ihre Erzeugnisse für den erdkundlichen Unterricht als Mittel der Veranschaulichung gelten, die den andern in ihrer Bedeutung im allgemeinen nebengeordnet sind. Für die Verwertung der Werktätigkeit sollte nach seiner Meinung im allgemeinen als Norm gelten: Auf den Stufen der

---

[1]) Bericht über die Deutsche Lehrerversammlung zu Berlin. Pfingsten 1912. Leipzig, Klinkhardt.

[2]) Vorschläge zur Durchführung des Arbeitsprinzips im Geographieunterricht. Praktischer Schulmann 1912, Heft 1. Leipzig, Brandstetter.

[3]) Der erdkundliche Unterricht in der Arbeitsschule. Deutsche Blätter f. erz. Unterricht 1911/12, Nr. 49—52. Langensalza, Beyer & Söhne.

Heimatkunde grundsätzlich Klassenarbeiten, auf den Stufen der Erdkunde gelegentlich Hausarbeiten.

Kürzlich ist eine Schrift von Fetz[1]) erschienen, die den geographischen Arbeitsunterricht im Zusammenhange behandelt, wie er in ein- und mehrklassigen Schulen sowie in Mittelschulen betrieben werden kann. Der Verfasser verbreitet sich ausgiebig über die verschiedensten in Betracht kommenden Fragen, namentlich auch über Lehrmittel, die beim geographischen Arbeitsunterricht zu verwenden sind, und von denen er einige selbst konstruiert hat (Arbeitstisch, Formkasten, Isohypsenzieher, Sonnendach, Strahlenapparat), ferner über täglichen und gelegentlichen Beobachtungsdienst, über Meßtischblätter, geologisch-agronomische Karten und Generalstabskarten, Geographiesäle, Sammlungen geographischer Anschauungsobjekte, Relief, Geographie-Fibel und -Bibel usw.

Unter den vielen Werken zur Methodik des geographischen Unterrichts sind es bisher nur zwei, welche dem Arbeitsprinzip im geographischen Unterricht einen besonderen Abschnitt widmen. In Rothe-Weyrich[2]) ist eine Arbeit von Enderlin[3]) enthalten, die sich zwar im wesentlichen nur mit der darstellenden Seite des geographischen Arbeitsunterrichts befaßt, diese jedoch in vortrefflicher Weise psychologisch begründet und durch praktische Hinweise näher kennzeichnet. Ausgiebig berücksichtigt Rude[4]) das Arbeitsprinzip im geographischen Unterricht. Er verbreitet sich über die Herstellung eines Sandreliefs der Heimat, über das geographische Zeichnen, über heimatkundliche Beobachtungen, geologische Versuche und besonders eingehend über das Modellieren.

In bezug auf die schulpraktische Literatur sei mir gestattet, auf meine Präparationen[5]) hinzuweisen. In ihnen wird besonders das Modellieren weitgehend in den Dienst des erdkundlichen Unterrichts gestellt. Auch sonst sind darin alle Mittel einer anschaulichen und selbsttätigen Erarbeitung des geographischen Stoffes im Sinne des Arbeitsprinzips ausgiebig verwertet.

Die bis jetzt vorliegenden theoretischen Arbeiten zur Methodik des geographischen Arbeitsunterrichts leiden vielfach unter einer gewissen Unklarheit, weil die einzelnen Forderungen zumeist nicht aus dem Wesen des Arbeitsprinzips hergeleitet, sondern zusammenhanglos nebeneinandergestellt werden. Um zu einer strafferen Begründung und Formulierung der unterrichtlichen Maßnahmen im erdkundlichen Arbeitsunterricht zu kommen, empfiehlt es sich, bei den allgemein-methodischen Erörterungen über das Arbeitsprinzip im geographischen Unterricht die beiden Seiten der Arbeitsschulidee auseinander zu halten: Das Anschauungsprin-

[1]) Der geographische Arbeitsunterricht. Leipzig 1913, Koehler. 120 S. 2.40 M.

[2]) Der moderne Erdkundeunterricht. Wien 1912, Deuticke. 12 M.

[3]) Veranschaulichung u. Darstellung im erdkundlichen Unterrichte.

[4]) Methodik, Band II. 13. Aufl. Osterwieck 1912, Zickfeldt. 5.80 M.

[5]) Präparationen für den geogr. Unterricht. 2 Bde. Osterwieck, 1911/12, Zickfeldt. 4 M. u. 4.20 M.

zip und das Ausdrucksprinzip. Das Anschauungsprinzip wendet sich vornehmlich an den Lehrer; es verlangt von ihm die bestmögliche Art der Veranschaulichung, unterrichtliche Aktivität, während sich der Schüler mehr rezeptiv verhält. Das Ausdrucksprinzip ist die Kehrseite des Anschauungsprinzips, gleichsam die andere Hälfte. Hier handelt es sich nicht um Veranschaulichung, sondern um Darstellung, und zwar um die darstellende Aktivität des Schülers. Welche Mittel stehen nun für diese beiden Seiten des Arbeitsprinzips im erdkundlichen Unterricht zur Verfügung?

a) Anschauungsprinzip.

Es gibt eine unmittelbare Anschauung und eine mittelbare Anschauung. Die unmittelbare Anschauung ist in ihrem Werte durch nichts zu ersetzen, weil sie an das wirkliche Leben anknüpft, während die mittelbare Anschauung durch Bilder, Zeichnungen, Karten usw. im Grunde genommen nur eine papierne ist.

α) Unmittelbare Anschauung.

1. In Hinsicht auf die große Bedeutung der unmittelbaren Anschauung fordern die neueren Bestrebungen Lehrausflüge, Schülerwanderungen, Schülerreisen und Lehrerreisen. Polster[1]) schreibt: „Die Geographie muß in die Beine kommen, d. h. die Gebilde der Erdoberfläche müssen durch Wanderungen motorisch erfaßt werden.“ Er weist darauf hin, daß neben den Muskelempfindungen des Auges, die für das Erfassen von Längen- und Flächengrößen, von Gestalt und Neigung der Bodenformen ungemein wichtig sind, die „Bewegungsempfindungen der unteren Extremitäten eine Hauptrolle spielen“. Kinder besteigen jeden Stein- und Sandhaufen, erklettern Erdhügel und Schutthalden, durchqueren Gräben und Talsenken von einer Seite zur andern. Alle diese Bewegungen sollen das Bedürfnis nach den dabei auftretenden Muskelempfindungen stillen. Auch der Alpinismus der Erwachsenen beruht auf diesem Triebe; denn den richtigen Bergsteiger lockt nicht allein die Aussicht; auch bei trübem Wetter geht er „hoch“; das Steigen ist ihm Selbstzweck. Ohne „motorische Erfahrungen“ gibt man sich namentlich beim Entfernungschätzen großen Täuschungen hin, wie mannigfache Beobachtungen von Forschungsreisenden und Kolonialoffizieren beweisen.

Neuere Lehrpläne, wie der Münchener, Magdeburger, Berliner, Hamburger, Frankfurter u. a. machen eine Mindestzahl (zumeist 4) von Lehrausflügen zur Pflicht. Einen ausführlichen Plan über die Ausführung von „Exkursionen mit besonderer Berücksichtigung geologischer Studien“ stellen Rothe und Vetters[2]) auf. Danach soll der Lehrer in einer Vorexkursion die Wege, Wegzeiten und Rasten feststellen, sich über den zu beobachtenden Stoff orientieren und Objekte sammeln,

---

[1]) Vorschläge zur Durchführung des Arbeitsprinzips im Geographieunterrichte. Prakt. Schulmann 1912, Heft 1. Leipzig, Brandstetter.

[2]) In: Rothe-Weyrich, Der moderne Erdkundeunterricht. Wien 1912, Deuticke. 12 M.

deren Bestimmung wünschenswert oder notwendig ist. Die eigentliche Exkursion umfaßt dann folgende Punkte: 1. Auswahl der Ziele und Wege: Wohin? Warum dorthin? Wie? Zu welcher Zeit? 2. Vorbereitung: a) Theoretische (Literatur, Kartenstudium, Gesteine, Leitfossilien). b) Praktische Ausrüstung: Kleidung, Proviant, Sammelgeräte; Wegeinteilung, Wegzeiten, Rasten; Begehungen, Standquartiere). 3. Ausführung: a) Allgemeine Orientierung beim Beginn der Wanderung (Was sehe ich schon jetzt? Worauf will ich achten? Besondere Beobachtungen). b) Die einzelnen Beobachtungen (Was, wie, warum, wozu sammle ich?). 4. Nachbereitung: Auspacken, Präparieren, Bestimmen; Ordnen der Notizen, Übersicht über das Geschehene und Beobachtete; Aufklärungen über einzelne Punkte durch Studien oder weitere Exkursionen.

Aus der Praxis heraus berichtet Pilz[1]), wie er den Arbeitsunterricht in den Dienst des Klassenausfluges stellt und das, „was die Kinder durch Augen, Ohren, Mund, Hände und Füße wahrgenommen und mit dem Gehirn verarbeitet haben, im Aufsatz, im Formen und im Zeichnen, Rechnen und Geometrie festlegt". Wie selbst unter wenig günstigen Schulverhältnissen (57 Schüler) der Unterricht im Freien praktisch nutzbar gemacht werden kann, zeigt Plagmann[2]).

2. So mannigfaltig die Vorschläge zu einer zweckmäßigen Gestaltung der Ausflüge zur Gewinnung unmittelbarer Anschauungen sind, eine gewisse Unklarheit zeigt sich doch in der Zweckbestimmung. Es wird nicht scharf genug auseinander gehalten, welche Aufgaben im einzelnen grundsätzlich zu lösen sind. Vielleicht liegt darin auch die Ursache für das Unbefriedigtsein, das sich nicht selten bei den Veranstaltern bemerkbar macht. In Rücksicht auf die Ziele des heimatkundlich-geographischen Unterrichts empfiehlt es sich, zu unterscheiden zwischen Lehrausflug, Schülerwanderung und Schülerreise. (Zusammensetzungen mit „Spaziergang", wie z. B. Unterrichtsspaziergang, Schulspaziergang, Lehrspaziergang usw. sollte man prinzipiell vermeiden, weil solche Veranstaltungen mit „Spazierengehen" recht wenig zu tun haben, vielmehr eine ganz wesentliche Arbeitsanstrengung bedeuten.)

Die Lehrausflüge sind Unterrichtsgänge von 1—2 Stunden Dauer. Bei ihnen kommt es besonders darauf an, Einzelobjekte der Heimat kennen zu lernen, z. B. einen Berg, einen Teich, einen Fluß, einen See, einen Kanal, einen Hafen, einen Bahnhof usw. Daß bei einem solchen Ausflug so nebenbei am Wege manche Erkenntnis gepflückt werden wird und auch muß, ist selbstverständlich. Immer aber muß die genaue Einzelbetrachtung als Ziel im Auge behalten werden, wenn Zeit und Beobachtungskraft nicht zwecklos zersplittert werden sollen.

---

[1]) Der Arbeitsunterricht im Dienste der Klassenausflüge. Sächs. Schulztg. 1912, Nr. 16. Leipzig, Klinkhardt.

[2]) Wie weit kann der Unterricht im Freien unserer Schule praktisch nutzbar gemacht werden? Schulbl. der Prov. Schlesw.-Holst. 1912, Nr. 50—51. Kiel, Doormann.

Von solchen Lehrausflügen sind zu unterscheiden die Schülerwanderungen. Das sind größere Ausflüge, die etwa einen Schulvormittag (4 Stunden) beanspruchen. Sie haben den Zweck, den Zusammenhang einzelner Objekte aufzudecken. Das geschieht z. B., wenn man an dem heimatlichen Fluß, an dessen Ufer man beim Lehrausflug gestanden hat, nunmehr entlang wandert, seinen Lauf verfolgt, die wechselnden Uferlandschaften betrachtet, Übergänge (Brücken, Furten) feststellt, die Wasserverhältnisse prüft usf. Oder man folgt dem Verlauf einer Talsenke, eines Höhenzuges, einer wichtigen Verkehrsstraße usw.

Schulreisen endlich dauern einen ganzen Tag oder auch mehrere Tage. Sie führen in benachbarte oder auch weiter entfernte Landschaftsgebiete und dienen vornehmlich der Feststellung natürlicher Verschiedenheiten des Bodenaufbaues und der Bodenformen. Daneben kommt hierbei auch der allgemein bildende Wert des Reisens zur Geltung. Die Ferienwanderungen der Schüler, die in der letzten Zeit eine erfreuliche Zunahme zeigen, gehören ebenfalls hierher.

Mancherlei Schwierigkeiten stellen sich den Lehrausflügen, Schülerwanderungen und Schülerreisen entgegen. In den Großstädten namentlich bringt der kasernenartige Großbetrieb mit seinem streng geregelten Gang mancherlei Hemmnisse mit sich. Auch die großstädtischen Lagenverhältnisse sind ein erschwerendes Moment. Schülerreisen, die ihrem Wesen nach mit mehr oder weniger erheblichen Kosten verknüpft sind, scheitern vielfach an der Geldfrage, erklärlicherweise besonders in den Volksschulen. Hier und da hat sich die Einrichtung von Reisesparkassen als zweckmäßig erwiesen. Auch wohltätige Veranstaltungen und Stiftungen haben sich bereits in einzelnen Fällen in den Dienst dieser Sache gestellt. Nicht zuletzt lassen es sich auch die Verkehrsbehörden angelegen sein, die Schülerreisen durch Fahrpreisermäßigungen zu begünstigen. Doch bleibt in dieser Beziehung noch manches zu tun übrig, namentlich in bezug auf die Lehrausflüge und Schülerwanderungen, die nicht von langer Hand (Eingaben an die Verkehrsbehörden!) vorbereitet werden können, sondern je nach Lage, Witterung und Bedürfnis mehr oder weniger plötzlich erfolgen. Fuchs[1]), der in den „Neuen Bahnen" über eine gewinnreiche Reise mit Schülern des 4. Schuljahres von Nürnberg nach Garmisch berichtet, wünscht, „daß jedes deutsche Kind je einmal im Jahre den Anspruch auf eine Freifahrt — als Schulfahrt — hätte, etwa so, daß Kinder der Unterklassen wenigstens innerhalb des Kreises, die der Mittelklasse innerhalb des Bundesstaates, dem sie angehören, die der Oberklasse innerhalb des deutschen Vaterlandes freie Bahn hätten; dann wäre es leicht, einen lebensvollen Geographieunterricht zu erteilen".

Nicht bedeutungslos für den geographischen Unterricht sind auch die Reisen der Lehrer. Doch kann darauf hier nicht näher eingegangen werden.

[1]) Lebensvoller Geographieunterricht. Neue Bahnen 1911/12. Heft 4. Leipzig, Voigtländer.

3. Die unmittelbare Anschauung kann in wirksamer Weise unterstützt werden durch systematisch betriebene Schülerbeobachtungen. Welches sind die Objekte solcher Beobachtungen?

Zunächst das heimatliche Wetter, wie sich denn auch die Wetterkunde, wie schon erwähnt, gegenwärtig der eifrigsten Pflege erfreut. Die methodische wie auch die praktische Seite des wetterkundlichen Unterrichts berücksichtigt eingehend das ebenfalls schon genannte Werk von Linke-Clößner[1]). Die Verfasser betonen: „Im wetterkundlichen Schulunterricht kommt es weniger auf die Menge des aufzunehmenden Stoffes als auf dessen Anschaulichkeit an. Die Selbsttätigkeit der Schüler muß überall im Vordergrund stehen. Nur die wirklich erlebten Tatsachen können sich fruchtbar erweisen." Zahlreiche Beobachtungsaufgaben bringt auch das Buch von Bargmann[2]), verteilt auf die einzelnen Schuljahre. An anderer Stelle fordert Bargmann[3]) von der Heimatkunde, daß sie „den Schatz erdkundlicher Anschauungen und Begriffe nicht aufs Hergebrachte zu beschränken, sondern auszudehnen hat auf Wetter und Klima der Heimat". Babbel[4]) will dem Schüler eine praktische „Anleitung zu übersichtlichen und leichtfaßlichen Eintragungen über Wind und Wetter sowie zu anregenden Beobachtungs- und Handfertigkeitsaufgaben nebst erfahrungsgemäßen Wetterregeln und Arbeitskarten" geben.

Weiter bietet der heimatliche Himmel mannigfache Gelegenheit zu Beobachtungen. Bargmann stellt z. B. nicht weniger als 85 Beobachtungsaufgaben. Ferner sei hingewiesen auf F. Rusch[5]) und auf Schlee[6]), dann auf Rusch-Wollensack[7]) und Wittrisch[8]).

Es liegt auf der Hand, daß gerade die Beobachtung des heimatlichen Himmels ihre großen Schwierigkeiten hat; sie liegen im Wesen der astronomischen Wissenschaft begründet sowie in dem Umstand, daß die Beobachtungen zum Teil nur des Abends ausgeführt werden können. Indes kann es ja auch nicht Aufgabe der Schule sein, alle längst feststehenden astronomischen Ergebnisse durch Schülerbeobachtungen gleichsam nachprüfen zu lassen. Mit Schärfe wendet sich Kempe[9]) gegen die „Verstiegenheiten, gipfelnd in der Forderung, alles auf eigene Beobachtungen aufzubauen. Der Erfolg lohnt die aufgewandte Mühe nicht, unsere Schulen brauchen keine Sternwarten

[1]) Der wetterkundliche Unterricht. 2./3. Aufl. Frankfurt 1912, Auffarth. 3.50 M.

[2]) Himmelskunde u. Klimakunde. Leipzig 1908, Quelle & Meyer. 2.40 M.

[3]) Zum Lehrplan der Erdkunde. Sonde 1912, Heft 6. Hannov., Kortkamp.

[4]) Schülerbeobachtungsheft für die Wetterkunde. Insterburg 1912, Hirsch. 35 Pf.

[5]) Himmelsbeobachtungen mit bloßem Auge. Leipzig 1911, Teubner. 3 M.

[6]) Schülerübungen in der elementaren Astronomie. Ebenda 1903. 50 Pf.

[7]) Beobachtungen, Aufgaben und Fragen aus dem Gebiete der elementaren astronomischen Geographie. 4. Aufl. Wien 1912, Hölder. 1.60 M.

[8]) Methodisches Handb. f. d. Unt. in der mathem. Geogr. Halle 1904, Schroedel. 2 M.

[9]) Die Astronomie im Schulunterricht. Blätt. f. höh. Schulwesen 1911, Nr. 48. Wilmersdorf, Rosenbaum & Hart.

zu sein". Man wird Kempe zustimmen können, anderseits aber betonen müssen, daß ein bestimmtes Maß von Beobachtungen nötig ist, um bloßes Anlernen zu vermeiden und den Erkenntniserwerb mehr als bisher von dem autoritativen Wort des Lehrers loszulösen.

Ferner kann der heimatliche Boden zum Gegenstand mannigfacher Beobachtungen, vornehmlich solcher geologischer Art, gemacht werden. Rude[1]) empfiehlt in dieser Beziehung folgende methodische Maßnahmen: 1. Aufsuchen aller geologischen Aufschlüsse der Heimat. Klassenausflüge zu Kiesgruben, an die Ufer von Flüssen, zu Steinbrüchen, Ausschachtungen, Straßenbauten, erratischen Blöcken usw.; Sammeln wichtiger Gesteine der Heimat und Zusammenstellung zu einer geologischen Sammlung für die Schule. 2. Beobachtung geologischer Werdeprozesse der Gegenwart. Gelegenheit bieten vielfach ganz alltägliche Erscheinungen und Vorgänge. Die Regenpfütze zeigt Sinkstoffe und geschichtete Gesteine, Wellen- und Dünenfurchen, Trockenrisse und Einbrüche. Die Straßenrinne veranschaulicht Ursache, Art und Menge der Schlammführung, Transportfähigkeit und Ablagerungswirkungen des fließenden Wassers. Der heimatliche Bach gibt Aufschluß über die zerstörende und aufbauende Kraft des fließenden Wassers. Am heimatlichen Teich oder See lassen sich Entstehung und Beschaffenheit der Schwammlandgebilde beobachten. Die Frühjahrsstürme zeigen die Bedingungen und Wirkungen der Tätigkeit des Windes, der Winter die von Schnee, Eis und Frost usw.

Den „geologischen Freiluftunterricht" betont namentlich auch Berg[2]). Er fordert: „Hinaus ins Freie! das muß unser Wahlspruch sein, da es ja feststeht, daß kein Teil der Geographie so auf Anschauung, auf Beobachtung angewiesen ist als der geologische. Eine einzige Wanderung, ein einziger Beobachtungsgang, und wäre es nur der Besuch der nächsten Kiesgrube, ist für das Verständnis geologischer Vorgänge fruchtbarer als ein Unterricht in der Klasse, der viele Stunden umfaßt." Ferner befürwortet auch Rothe[3]) nachdrücklich geologische Beobachtungen. Praktische Anweisungen und Aufgaben zu geologischen Beobachtungen enthalten Walther[4]) und Roestel[5]), dann Kahl[6]) und Dahms[7]).

Endlich muß das heimatliche Wirtschaftsleben in einem größeren Maßstabe als bisher fortgesetzten Beobachtungen unterworfen werden. Hier liegt noch vieles im argen, mit ein Grund dafür, daß es mit der wirtschaftsgeographischen Seite des erdkundlichen Unter-

[1]) Methodik, Band II, 13. Aufl. Osterwieck 1912, Zickfeld. 5.80 M.
[2]) Sinn u. Behandlungsweise der Geologie im Geographieunterricht. In Rothe-Weyrich, Der moderne Erdkundeunterricht. Wien 1912, Deuticke, 12 M.
[3]) Geol. Beobachtung durch Schüler. Monatsh. f. d. naturw. Unt. 1909/10, Nr. 4. Leipzig, Teubner.
[4]) Vorschule der Geologie. 5. Aufl. Jena 1912. Fischer. 2 M.
[5]) Method. Handb. d. Mineralogie u. Geologie. Leipzig 1912, Quelle & Meyer. 4.40 M.
[6]) Schülerausflüge u. Naturbeobachtungen. Wien 1911, Deuticke. 3 M.
[7]) An der See. Geol.-geogr. Betrachtungen. Leipzig 1911, Teubner. 3 M.

richts im allgemeinen immer noch nicht recht vorwärts gehen will. Die Kinder wissen heute wohl schon vielfach Bescheid über Deutschlands Einfuhr und Ausfuhr nach fremden Ländern, aber was der heimatliche Fluß verfrachtet und auf dem heimatlichen Güterbahnhof aus- und eingeladen wird, woher die Kolonialwaren in den Schaufenstern des Heimatortes stammen und welche Nahrungs- und Genußmittel des Auslandes im täglichen Haushalt gebraucht werden, welche auswärtigen Rohstoffe die heimatliche Industrie bezieht und woher und welches umgekehrt ihre wichtigsten Absatzgebiete sind: das alles ist zumeist den Schülern und teilweise sogar Erwachsenen noch immer wenig bekannt. Nur durch eine Lokalisierung der Wirtschaftsgeographie kann ein dauerndes und national wirksames Interesse an der deutschen Weltmachtstellung geweckt und gepflegt werden. Es ist dringend zu wünschen, daß die heimatkundlichen Arbeiten in dieser Beziehung eine Ergänzung erfahren.

5. Der unmittelbaren Anschauung dienen ferner die Naturaliensammlungen, die Ausstellungen und Museen. In unseren Lehrmittelsammlungen machen sich durchweg die papiernen Dinge ungewöhnlich breit. „Von Natur keine Spur" könnte man beim Betreten mancher Sammlungen ausrufen. Ebenso verkehrt ist die vereinzelt herrschende Sammelwut, die 100 und mehr Dinge wahllos aufstapelt, bestenfalls in Schränken und Kisten „wohlgeordnet" verschlossen hält. Statt dessen sollte man unter Berücksichtigung des Tier-, Pflanzen- und Mineralreiches eine sorgfältige Auswahl guter und charakteristischer Objekte sammeln, an denen sich auch etwas zeigen läßt.

Um eine wirklich ausgiebige Verwertung der geographischen Lehrmittel zu ermöglichen, fordert Fetz[1]) „Geographiesäle", in denen alle verfügbaren geographischen Lehrmittel stets zur Hand sind und worin auch der Geographieunterricht erteilt werden soll. Er begründet seine Forderung folgendermaßen: „Fast in jeder Geographiestunde der Oberstufe ist es nicht nur wünschenswert, sondern dringend notwendig, die Karten- und Typenbilder aller Länder und Erdteile vor Augen oder zur Hand zu haben. Heute bringt es der Verlauf des Unterrichts, ohne daß es vorher zu berechnen war, mit sich, daß der Lehrer noch einmal auf die Steppen und Wüsten oder die Gräben und Bruchgebiete oder die Depressionen Afrikas, Asiens, Amerikas, Australiens, morgen auf die Anordnung der Vulkane, die Erdbebengebiete und übermorgen auf die Korallenbauten der Erde hinweisen oder eingehen muß, aber es steht ihm für diese Stunde nur eine Europakarte oder das Relief eines kleineren Gebietes zur Verfügung. Die übrigen Karten, Bilder und Anschauungsobjekte sind nicht zur Hand; denn ihr Ort ist das Kartenzimmer oder das naturwissenschaftliche Kabinett. Vielleicht befinden sie sich auch zufällig in irgendeiner Klasse."

Wünschenswert wäre wohl ein Geographiesaal; aber die Bereitstellung eines besonderen Raumes für geographische Zwecke dürfte

---

[1]) Der geographische Arbeitsunterricht. Leipzig 1913, Koehler. 2.40 M.

wohl als zu weit gehende Forderung abzuweisen sein. Eher käme eine Vereinigung von Physikzimmer und Geographiesaal in einem Raume in Betracht, und zwar in der praktischen Weise, wie sie nach einem Bericht von Ziegenspeck[1]) am neuen Lehrerseminar in Kottbus besteht.

Die Beschaffung geologischer Sammlungen wird neuerdings durch die Geologischen Landesanstalten sehr gefördert. Wie Oppermann[2]) mitteilt, liefert die Kgl. Preuß. Geol. Landesanstalt (Berlin N 4, Invalidenstraße 44) auf direkte Bestellung geologische Sammlungen je nach Größe und Qualität der einzelnen Stücke zu 4, 8, 12, 16, 20 M. Für Volksschulen genügen die Sammlungen für 8 oder 12 M. vollauf. Wie auch in der einfachsten Landschule ohne irgendwelchen Aufwand großer Mittel eine sehr reichhaltige Lehrmittelsammlung beschafft werden kann, zeigt Trautermann[3]).

Viel zu wenig werden die Ausstellungen und Museen in den Dienst des Unterrichts gestellt. Dergleichen Besuche und Besichtigungen sollten sozusagen an der Tagesordnung sein. Wir können unsere Schüler nicht genugsam auf alle die Möglichkeiten hinweisen, die es ihnen gestatten, selbständige Belehrung zu finden.

6. Eine wesentliche Unterstützung der unmittelbaren Anschauung sind endlich geographische Versuche. So läßt sich die Auslaugung des Bodens mit Hilfe eines Waschbeckens, die Entstehung des Gletschers an einem Schneeball, die Abplattung der Erde infolge ihrer Achsendrehung durch eine rotierende Plastilinkugel, die Geschwindigkeit des fließenden Wassers durch einen schwimmenden Kork, die Entstehung des Windes mit Hilfe eines Lichtes, die Faltung der Erde durch Zusammenschieben eines Handtuches u. v. a. durch einfache Versuche anschaulich erklären. Das schon genannte Buch von Walther[4]) bringt nicht weniger als 132 Versuche bzw. Übungsaufgaben, vornehmlich geologische. Doch kann nur eine beschränkte Zahl von ihnen im Unterricht berücksichtigt werden, da viele über das Verständnis des Schüler hinausgehen, auch die Zeit für alle möglichen Versuche nicht ausreicht. Immerhin kann auf dem Gebiete des geologisch-geographischen Versuches noch viel mehr geleistet werden, als es bisher geschieht. Praktische Anleitung geben neben Walther Geikie[5]) und Haase[6]), die methodische Seite beleuchtet Miers[7]).

β) Mittelbare Anschauung.

Je geringer die Möglichkeit der unmittelbaren Anschauung, desto größer die Zahl der Veranschaulichungsmittel, die der mittelbaren An-

[1]) Geogr. Anzeiger 1912, Heft 3. Gotha, J. Perthes.
[2]) Geogr. Anzeiger 1912, Heft 6. Ebenda.
[3]) Entstehung, Entwicklung und Stand einer Lehrmittelsammlung. Langensalza 1912, Beyer & Mann. 70 Pf.
[4]) Vorschule der Geologie. 5. Aufl. Jena 1912. Fischer. 2 M.
[5]) Geologie. 6. Aufl. Straßburg 1905, Trübner. 80 Pf.
[6]) Die Erdrinde. Leipzig 1910, Quelle & Meyer. 2.80 M.
[7]) Experimentelle Geologie. Naturw. Rundschau 1905, Nr. 49—50. Braunschweig, Vieweg & Söhne.

schauung dienen. Das zeigt sich besonders im geographischen Unterricht, der im Gegensatz zu allen anderen Unterrichtsfächern, mit der einzigen Ausnahme der Geschichte, ein Objekt hat, das der unmittelbaren Anschauung zum allergrößten Teile nicht zugänglich ist. Von den zahlreichen Veranschaulichungsmitteln, die der mittelbaren Anschauung dienen, seien genannt: Wandkarten, Atlanten, Bilder (Wandbilder, Bilderatlanten, Kunstbilder, Stereoskopbilder, Lichtbilder, Lehrbuchbilder, Bildersammelmappen, Ansichtspostkarten), Wandtafelzeichnungen, Kartenskizzen, plastische Nachbildungen (Globus, Tellurium, Relief usw.) u. dergl. Die Reformbestrebungen der Gegenwart beschäftigen sich besonders mit dem Zeichnen, dem Bilde und der Karte.

1. Das Zeichnen — und zwar handelt es sich hier zunächst nur um das veranschaulichende Zeichnen des Lehrers — wird viel zu wenig in den Dienst des geographischen Unterrichts gestellt. Dabei liegt seine große Bedeutung auf der Hand; sie wird heute auch eigentlich von niemand mehr ernstlich bestritten und braucht deshalb nicht näher dargelegt zu werden. Es gehört auch durchaus keine hervorragende Zeichengabe dazu, wie vielfach behauptet wird. Im Gegenteil ist das Zeichentalent allgemein verbreitet; es wird nur zu wenig durch Übung ausgebildet. Eine gute Anleitung gibt Weber[1]), auch bezüglich der Verwendung bunter Kreiden. Ferner sei hingewiesen auf Kretzschmer[2]) und Engleder-Schinnerl[3]). Letztere berücksichtigen im geographischen Teil nicht nur die üblichen physikalisch-topographischen Objekte, sondern auch wirtschaftsgeographische und volkskundliche Erscheinungen.

Was soll der Lehrer anzeichnen? Rothe[4]) meint: „Ein guter Lehrer zeichnet immer und — fast alles. Wer sich gewöhnt hat, die Zeichnung im Unterrichte als Ergänzung des Wortes zu verwenden, dem passiert es mitunter, daß er sogar bei abstrakteren Dingen zur Kreide greift, um sie dann lächelnd wieder hinzulegen." Es dürfte sich empfehlen, im geographischen Unterricht auseinander zu halten die Wandtafelzeichnung von der Kartenskizze.

Bei der Wandtafelzeichnung handelt es sich in der Hauptsache um die Darstellung von typischen Einzelobjekten (Typenzeichnen), von Profilen und Durchschnitten, von vergleichenden Zahl- und Raumgrößen. Namentlich das Typenzeichnen ist sehr wichtig. Statt lang und breit zu erklären, was ein Haff, ein Delta, ein Fjord, eine Düne sei und wie sie entstehen, zeichne man mit wenigen Strichen das Nötige an die Tafel und lasse dann die Schüler erklären. Aber nicht nur erklären — das wäre nur die eine Hälfte des Arbeitsprinzips — sondern auch selber zeichnen.

---

[1]) Die Technik des Tafelzeichnens. Leipzig 1911, Teubner. 6 M.

[2]) Anleitung zum Kartenzeichnen. Berlin 1911, Spamer. 3 M.

[3]) Das Zeichnen als Veranschaulichungsmittel im Volksschulunterricht. Bamberg 1909, Büchner. 2.40 M.

[4]) Das Zeichnen im Erdkundeunterricht. In Rothe-Weyrich, Der moderne Erdkundeunterricht. Wien 1912, Deuticke. 12 M.

Bei den Kartenskizzen handelt es sich nicht um die Objekte selbst, sondern um ihre Lagebeziehungen. Sie sind deshalb für die Einprägung des geographischen Einmaleins unerläßlich. Es darf nicht dahin kommen, daß die Schüler vor lauter Kausalzusammenhängen nicht mehr wissen, wo die Großstädte Deutschlands liegen. Das Verdienst, nachdrücklich den Wert der „Einprägeskizzen" gefördert zu haben, gebührt den Büchern von Harms.

Es empfiehlt sich sogar, bei der Behandlung einer Landschaft öfter von der Kartenskizze auszugehen, die vom Lehrer schrittweise an der Wandtafel entworfen wird. Eine solche Isolierung und Heraushebung einer Landschaft aus dem großen und in bezug auf die landschaftliche Gliederung zumeist wenig übersichtlichen Rahmen des Kartenbildes ist der straffen Konzentration des Unterrichtsganges in hohem Maße förderlich. Wir täuschen uns nämlich sehr, wenn wir glauben, daß die Schüler auf unseren üblichen Wandkarten die Abgrenzung der Landschaften richtig auffassen. Man mache gelegentlich die Probe auf das Exempel, und man wird staunen. Vielleicht setzt einmal an diesem Punkte eine umfassende Reform der Schulkartographie ein.

2. Wie das Zeichnen, so werden auch die Bilder noch viel zu wenig als Veranschaulichungsmittel benutzt. Und doch können sich die Schüler an der Hand eines guten Bildes eine reiche Menge Wissenschaft selbst erarbeiten. Daneben ist auch die ästhetische Seite der Bildbetrachtungen von hohem Werte. Sie bewahren vor den fortgesetzten Warumfragen, welche die Geographiestunde schließlich langweilig und ledern machen wie eine trockene Grammatikstunde. Die Erdkunde ist nicht lediglich ein Denkfach; sie ist auch nicht nur Ackerbau-, Viehzucht- und Industriegeographie, sondern eben die „Kunde" von der „Erde" mit ihren wechselvollen Oberflächenformen und packenden Naturschönheiten. Nicht nur nachdenken soll der Schüler über das Kausalverhältnis der geographischen Dinge, auch genießen und staunend bewundern die Großtaten der Natur und die landschaftlichen Reize ihrer einzelnen Gebiete. Das ist auch ein Stück moderner Kunsterziehung, das dem Schönheitsbedürfnis der Seele entgegenkommt, und wahrlich eines, das buchstäblich „Grund und Boden" unter den Füßen hat. Nach Rude[1]) sind „die geographischen Bilder unentbehrlich für einen ersprießlichen Unterricht".

Nun gibt es zwar eine große Anzahl von geographischen Bildern der verschiedensten Art; doch sind wirklich gute Bilder noch lange nicht im Überfluß vorhanden. Vielfach wird der Hauptzweck des Bildes, nach Enzensperger[2]) „das Suchen des Geographischen", außer acht gelassen. Auch Farbe und Form, die beiden Grundlagen bildlicher Darstellungskunst überhaupt, lassen oft zu wünschen übrig. Der Unterschied zwischen geographischem und rein künstlerischem Suchen wird nicht genügend beachtet. Nicht selten beherrscht die künstlerische Stim-

---

[1]) Methodik, Bd. II. 13. Aufl. Osterwieck 1913, Zickfeld. 5,80 M.

[2]) Über Anschaulichkeit im erdk. Unt. Bayer. Zeitschr. f. d. Realschulwesen 1911, Heft 9/10. Nürnberg, Koch.

mung in einer für das geographische Sehen verderblichen Weise Farbe und Form der Darstellung. Gegenwärtig bahnt sich eine Reform der geographischen Bilder an, die, wie so manche anderen Bestrebungen, von der Heimat ausgeht. Künstler und Fachmänner haben sich zusammengetan, um für einzelne Provinzen (Schlesien, Brandenburg, Schleswig-Holstein), einzelne deutsche Staaten und auch für die Kolonien möglichst einwandfreie Heimatbilder zu schaffen. Hoffentlich führen die Unternehmungen auch zu einem guten Abschluß und bleiben nicht, wie viele andere derartige Arbeiten, in den Anfängen stecken.

Ganz besonderer Pflege und Förderung erfreut sich ferner das Lichtbild. Nach Ebner[1]) ist es „das idealste Anschauungsmittel, das wir besitzen". Fischer[2]) vergleicht es mit dem Handbild (Ansichtspostkarte) und dem Wandbild und kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, daß „das Lichtbild, vielleicht erweitert durch kinematographische Vorführungen, das Vollkommenste bleibt." Doch ist eine ausgedehnte Benutzung der Lichtbilder bisher gescheitert an den hohen Kosten für Projektionsapparat, Verdunkelungsvorrichtung und Diapositive. Rude[3]) empfiehlt deshalb, „daß große Städte für alle ihre Schulen eine Lichtbilderzentrale einrichten, ebenso Provinzen und kleine Staaten für kleine Orte. Den Apparat sollte jede Schule, die es ermöglichen kann, für sich allein beschaffen und ihn fest aufstellen." Um in einfacher Weise die Sammlung geographischer Diapositive zu bereichern, schlägt Weise[4]) vor, bei der Geschäftsstelle des „Verbandes deutscher Schulgeographen" (Gotha, Friedrichsallee 3) eine Austauschzentrale einzurichten. Zustimmend geäußert haben sich zu diesem Vorschlag Ziegenspeck [5]) und Stummer[6]). Es wäre zu wünschen, daß die Bestrebungen um die Nutzbarmachung des Lichtbildes für die Zwecke des gesamten Unterrichts lebhafteste Förderung erführen.

3. Das wichtigste Mittel der unmittelbaren Anschauung ist die Karte. Vielfach wird sie auch als das einzige Veranschaulichungsmittel angesehen und benutzt. Die bisherigen Ausführungen dürften indes schon gezeigt haben, daß eine solche Hervorkehrung des Kartenunterrichts dem Arbeitsprinzip zuwiderläuft. Es kann nicht genugsam betont werden, daß der Kartenunterricht notwendigerweise ergänzt werden muß, vornehmlich durch Bildbetrachtungen und das Zeichnen des Lehrers.

Die Grundlage aller kartographischen Darstellungen ist das Meßtischblatt, d. i. die topographische Karte 1:25000. Sie erfreut sich gegenwärtig eines ganz besonderen Interesses, das aus heimatkundlichen Gründen und der Jugendwanderbewegung heraus erwachsen ist

[1]) Das Projektionsbild im Erdkundeunterricht. Bayer. Zeitschr. f. d. Realschulwesen 1911, Heft 2. Nürnberg, Koch.

[2]) Lichtbild und Anschaulichkeit im geogr. Unt. Geogr. Anzeiger 1911, Heft 4. Gotha, J. Perthes.

[3]) Methodik, Bd. II. 13. Aufl. Osterwieck 1913, Zickfeldt. 5.80 M.

[4]) Geogr. Anzeiger 1912, Heft 9. Gotha, J. Perthes.

[5]) Geogr. Anzeiger 1912, Heft 10. Gotha, J. Perthes.

[6]) Geogr. Anzeiger 1912, Heft 12. Gotha, J. Perthes.

und namentlich auch von den militärischen Behörden eifrig gepflegt wird. Auf der Tagung des „Verbandes deutscher Schulgeographen“ gelegentlich der Deutschen Lehrerversammlung in Berlin Pfingsten 1912 hielt Abendroth einen Vortrag über „Die wissenschaftlichen Grundlagen und die Herstellung der Meßtischblätter“ [1]), und Melchert sprach im Anschluß daran über „Die Verwertung des Meßtischblattes im geographischen Unterricht“ [2]). Von seinen Leitsätzen sei der zweite angeführt: „Das Meßtischblatt leistet dem Arbeitsprinzip im heimatkundlichen Unterricht hervorragende Dienste, indem es: a) eine gute Grundlage für das Modellieren ist; b) für die Anfertigung eines Heimatreliefs die notwendigen Angaben bietet; c) für das Zeichnen von Plänen und Skizzen zweckmäßige Anleitung gibt; d) ein wichtiges Mittel ist zur Einführung in das Kartenlesen und Kartendeuten.“

In sehr ausführlicher Weise erörtert Walter [3]) alle auf das Meßtischblatt sich beziehenden Fragen. Er gibt Auskunft über Inhalt und Herstellung der Meßtischblätter, über ihre unterrichtliche Verwertung in der Volksschule, in der Fortbildungsschule, in der Jugendpflege, in den Lehrerbildungsanstalten, in der Heimatforschung und manches andere. Mit Rücksicht auf die Bedeutung der Meßtischblätter und der damit in enger Beziehung stehenden geologisch-agronomischen Karten haben fast alle in Betracht kommenden deutschen Behörden die Bestimmung getroffen, daß diese Karte für Lehrzwecke zu bedeutend ermäßigten Preisen abgegeben werden. Hierdurch hat die ganze Frage eine wesentliche Förderung erfahren. Über die Einzelheiten des billigen Bezuges der Meßtischblätter orientiert ebenfalls das Buch von Walther.

Auch der Generalstabskarte (topographische Karte 1:100000) redet man neuerdings das Wort, weil sie direkt auf den zukünftigen Soldaten zugeschnitten ist. Clemens [4]) schreibt: „Der Soldat ist im Felde auf die Karte angewiesen; vermag er sie nicht zu lesen, so ist er nur ein halber Soldat. Im Feindesland gar ist nur der mit einer zuverlässigen und leicht lesbaren Karte Ausgerüstete allen Fährnissen gewachsen, die das Kriegsleben mitbringt. Das hat in letzter Zeit in die Schule hineingeleuchtet und die Ministerien veranlaßt, die Schule zu ersuchen, sie möchte sich intensiver mit dem Kartenlesen beschäftigen. Darum hat man der Schule die Generalstabskarten zur Verfügung gestellt.“ Wie die Generalstabskarte für den geographischen Unterricht nutzbar gemacht werden kann, zeigt Schwender [5]) an einigen Bei-

[1]) Bericht im Geogr. Anzeiger 1912 Heft 7. Gotha, J. Perthes.

[2]) Geogr. Anzeiger 1912, Heft 7. Gotha, J. Perthes.

[3]) Kartenbüchlein. Drei Hefte: 1. Inhalt u. Herstellung der topogr. Karte 1:25000. 2. Winke zur allgemeinen Benutzung der topogr. Karte. 3. Die topogr. Karte als Grundlage heimatkundlicher Studien. Je 80 Pf. Gotha 1913, J. Perthes.

[4]) Das Volksinteresse an der Karte. Sonde 1912, Heft 12. Hannover, Kortkamp.

[5]) Die Verwendung der Generalstabskarte im geographischen Unterricht. Die höheren Mädchenschulen 1912, Heft 15.

spielen. Für höhere Schulen hat Wührer[1]) die Bedeutung und Verwertung von Meßtischblatt und Generalstabskarte dargelegt.

Ende 1912 hat der Verband deutscher Schulgeographen (Geschäftsführer Dr. Herm. Haack in Gotha), der sich die Pflege des geographischen Unterrichts sehr angelegen sein läßt, an alle deutschen Schulbehörden eine Eingabe gerichtet, „die Einführung in das Verständnis des Meßtischblattes und der Generalstabskarte in geeigneter Weise den geographischen Lehrplänen aller Schulen einzufügen und allmählich dahin zu wirken, daß jeder Schüler in den Besitz des Meßtischblattes seines Heimatortes gelangt." Mehrere günstige Antworten sind schon zu verzeichnen. Der preußische Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten erwiderte, „daß die beachtenswerten Wünsche des Verbands nach Ergänzung der geographischen Lehrpläne bei geeigneter Gelegenheit Berücksichtigung finden werden." Auch die anhaltische Regierung hat in einem Erlaß auf die Bedeutung der Meßtischblätter für den Unterricht hingewiesen.

Es ist klar, daß Meßtischblatt und Generalstabskarte mit großem Nutzen gebraucht werden können, wenn auch infolge ihrer Maßstäbe weniger als Lehrmittel für den Klassenunterricht, so doch für die Einzelbenutzung, namentlich in den höheren Lehranstalten und in der Fortbildungsschule. Trotz aller Empfehlungen sind sie aber immer noch nicht in wünschenswertem Maße populär geworden, weil sie ungeachtet des Entgegenkommens der zuständigen Behörden immer nur durch einen bürokratischen Instanzenweg erschlossen werden können, vor allem aber, weil man nicht den unerläßlichen zweiten Schritt tut und durch Verbilligung der Schüler- und Lehrerreisen diesen Karten gleichsam erst Boden gibt. Was nützen uns die schönsten Heimatkarten, wenn sie an den Schulwänden hängen oder im Schulschrank ihr Dasein fristen, weil die Eisenbahnbehörden „kein Bedürfnis als vorliegend erachten", daß Schüler und Lehrer besagte Karte im Gelände lesend und prüfend verwenden.

Wenig günstig liegen die Verhältnisse auf dem Gebiete der Wandkarten. Zunächst zeigt sich ein auffallender Mangel an Sonderkarten der verschiedensten Art. Der moderne Erdkundeunterricht verlangt die Berücksichtigung der Wirtschaftsgeographie, der Geologie, der Wetterkunde, der Bevölkerungs- und Siedelungskunde. Aber die hierfür verfügbaren Wandkarten kann man an einer Hand abzählen, dazu steckt die auf ihnen in die Erscheinung tretende Darstellungskunst noch in den Anfängen.

Auch die Länderkarten stehen noch immer nicht auf der wünschenswerten Höhe. Schon vor 15 Jahren trat Peucker[2]) für eine gründliche Reform der Geländedarstellung, des wichtigsten Teiles der Schulkartographie, ein. Aber im großen und ganzen arbeitet die Karten-

---

[1]) Die Topogr. Karte 1:25000 und die Generalstabskarte 1:100000 an den höheren Schulen. Geogr. Anzeiger 1912, Heft 8. Gotha, J. Perthes.

[2]) Schattenplastik u. Farbenplastik. Wien 1898. Artaria & Co. 1.50 M.

industrie noch heute mit alten Gepflogenheiten, und die besten Vorschläge bleiben unausgeführt. Nach Clemenz[1]) liegen die Ursachen hierfür in der Kostspieligkeit der kartographischen Experimente, in dem Tiefstand der Kartenkritik, die oft eine gründliche fachwissenschaftliche und pädagogische Kenntnis vermissen läßt, und in der Haltung der Schulbehörden, die „anstatt zu fördern, zu unterstützen und anzuregen alles gehen lassen, wie es geht". Neuerdings zeigen die Schulwandkarten von Haack[2]) zeitgemäße Reformen in bezug auf Farbengebung und Geländezeichnung. Clemenz bezeichnet sie wegen der „Vereinigung von wissenschaftlicher Genauigkeit und sinnpackender Anschaulichkeit als die besten Karten der Gegenwart."

Sehr schlecht bestellt ist es um die Heimatkarten. Und dabei sollten gerade diese in der Gegenwart „im Vordergrund des Interesses stehen". Vereinzelt haben die Lehrer selbst Zeit und Kraft geopfert, um dem augenfälligen Notstand auf diesem Gebiete zu steuern, zumeist jedoch ohne rechte Unterstützung. Doch sollte das keinen „Heimatkundler" abhalten, auch weiterhin in dieser guten Sache dem „Arbeitsprinzip" zu huldigen. Die Hoffnung, daß es auf dem Gebiete der Heimatkarte und damit auch der Heimatkunde überhaupt besser werden wird, ruht bei den Lehrern, insonderheit bei dem Landlehrer, der als einsamer Kulturpionier die pädagogische Scholle bebaut. Recht brauchbare praktische Winke für die Herstellung von Schulwandkarten des Heimatkreises gibt Kolm[3]). Er berät aus der Praxis heraus über Grundlegung, Entwurf, Zeichnung, Lithographie, Korrektur und Vertrieb.

Eine recht erfreuliche Erscheinung sind die Heimatatlanten, die in einer Anzahl von Großstädten unter Mitwirkung der Lehrerschaft entstanden sind. Von den neueren schulkartographischen Bestrebungen sind manche unter ihnen allerdings auch noch recht wenig berührt. Auch verlieren sie sich oft in Einzelheiten, anstatt das Typische der heimatlichen Umgebung mit möglichster Schärfe hervorzuheben.

B. Ausdrucksprinzip.

Bloße Veranschaulichung allein ist nicht ausreichend. Zum Anschauungsprinzip muß das Ausdrucksprinzip, die Darstellung des Schülers und zwar nicht nur die sprachliche, sondern auch die werktätige als gleichberechtigter Faktor treten, wenn der Zweck des Unterrichts erreicht werden soll.

Die Notwendigkeit ergibt sich aus psychologischen Gründen. Das Nachbilden und Darstellen entspricht nicht nur einem Bedürfnis des Kindes, sondern wird geradezu gefordert von der Mechanik des

[1]) Die gebräuchlichsten Wandkarten. Sonde 1912, Heft 6. Hannover, Kortkamp.
[2]) Gotha, J. Perthes.
[3]) Praktische Winke für die Herstellung von Schulwandkarten des Heimatkreises. Pommersche Blätter für die Schule u. ihre Freunde 1913, Nr. 2, 4, 5, 6. Stettin, Burmeister.

Geisteslebens. Enderlin[1]) schreibt: „Jeder zentripetalen Leitung des Nervensystems entspricht eine zentrifugale; jeder sensiblen Bahn ist eine entsprechende motorische zugeordnet, die mit ihr zusammen das Element einer anatomischen und physiologischen Einheit bildet. Schon in dieser Anlage des Nervensystems läßt sich also erkennen, daß Eindruck und Ausdruck zusammengehören, und daß die Auffassung nur dann als wirklich vollzogen angesehen werden kann, wenn mit den sensiblen auch die motorischen Apparate zusammengewirkt haben. In der Tat wird auch der geringste Reiz auf die Sinnesorgane, insofern er nur stark genug ist, wieder nach außen reflektiert, und namentlich das Kind strebt alles sofort wieder darzustellen, was es durch seine Sinne aufgenommen hat.“ Der Ausdruck wirkt auch auf den Eindruck zurück, indem er ihn verstärkt, berichtigt und ergänzt. Welches sind nun die wichtigsten Ausdrucksmittel?

a) Schätzen, Messen, Berechnen, Vergleichen, Zeichnen.

Das wichtigste graphische Ausdrucksmittel ist das Zeichnen. Ihm voran muß das Schätzen, Messen und Berechnen im Gelände und mit Hilfe der Karte gehen.

1. Das geographische Messen nach Notwendigkeit und Wesen beleuchtet Fischer[2]) in vortrefflicher Weise. Er verbreitet sich über Schätzen, Messen, Berechnen und Vergleichen von Strecken, Höhen und Flächen und weist auch besonders auf den Wert der dabei angewendeten Selbsttätigkeit hin. „Nur was ich selbst gemacht, ist ein Teil meines Selbst, ist mein Eigentum geworden. Alle von anderen entworfenen Veranschaulichungsmittel können die eigene Arbeit nicht ersetzen. So verschmitzt und sinnreich sie erdacht sein mögen, sie stehen an Wert für mich unendlich hinter der einfachsten von mir selber erdachten Skizze zurück.“

Aus der Praxis des heimatkundlichen Unterrichts heraus zeigt Döringer[3]), wie die „selbständige Schülerarbeit, die vom Lehrer veranlaßt, gefördert, geleitet, verbessert, geklärt, verdichtet, geordnet, sprachlich geformt und so zu einem glatten Ergebnis geführt wird“, in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen ist. Ausgiebig berücksichtigt das Buch von Hänsch-Mückenberger-Löffler-Schimpf[4]) die Selbsttätigkeit des Schülers im heimatkundlichen Unterricht, namentlich auch das Messen und Zeichnen. Die Verfasser weisen darauf hin, daß schon Herbart in seinem „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ betont habe, daß die Hand einen Ehrenplatz neben der Sprache haben müsse. Sie fordern deshalb einen heimatkundlichen Unterricht, „der das Kind

[1]) Veranschaulichung u. Darstellung im erdkundlichen Unterrichte. In Rothe-Weyrich, Der moderne Erdkundeunterricht. Wien 1912, Deuticke. 12 M.

[2]) Das Messen als Grundlage geographischer Anschauung. Blätt. f. die Fortbildg. des Lehrers u. der Lehrerin 1907/08, H. 3, 4, 9 u. 1908/09, Heft 2.

[3]) Eine Jahresarbeit in der speziellen Heimatkunde. Pharus 1912, Heft 11. Donauwörth, Auer.

[4]) Die Praxis des heimatk. Unterrichts. Leipzig 1910, Hahn. 3,20 M.

nicht nur zum Zuhören verurteilt, sondern möglichst alle seine Sinne in Tätigkeit setzt. Wandern, Messen, Formen, Ausschneiden, Aufkleben, Luft- und Papierzeichnen sollen zu einem möglichst vollkommenen Heimatbilde helfen."

Es wird viel zu wenig geschätzt, abgeschritten, gemessen, berechnet und verglichen! Man frage einmal Schüler und — Lehrer nach der Länge, Breite und Höhe des Schulzimmers, des Schulhauses, des Wohnhauses, nach der Länge und Breite des Schulhofes, des Spielplatzes, des Marktes, nach der Breite und Tiefe des heimatlichen Flusses und der Länge der darüber führenden Brücke, nach dem Flächeninhalt und der Tiefe des heimatlichen Teiches oder Sees, nach der Höhe des heimatlichen Berges und der heimatlichen Turmspitze, nach der Größe der heimatlichen Flur und den Entfernungen zu den Nachbarorten! Nur durch heimatkundliches Schätzen und Messen können brauchbare geographische Grundwerte und Maßstäbe geschaffen werden, auf die im weiteren erdkundlichen Unterricht stets zurückzukommen ist. Die notwendigen geographischen Zahlenangaben verlieren ihren schlechten Beigeschmack nur durch stete Beziehungen zur Heimat.

Noch mehr als im heimatlichen Gelände, ja zumeist ganz unterbleibt das Schätzen, Messen, Berechnen und Vergleichen mit Hilfe der Karte und des Atlasses im weiteren geographischen Unterricht. Und dabei bieten die Angabe des Maßstabes und das Gradnetz sehr bequeme und willkommene Handhaben. Das Verständnis für die Benutzung dieser Handhaben ist leicht erzielt, wenn eine anschauliche Einführung des verjüngten Maßstabes vorangegangen ist, und wenn dabei an das heimatliche Messen, vielleicht unter Zuhilfenahme von Meßtischblatt und Generalstabskarte, angeknüpft wird.

2. Von sehr großer Bedeutung ist das Zeichnen als Ausdrucksmittel. Wie beim veranschaulichenden Zeichnen des Lehrers, so kann man auch bei dem darstellenden Zeichnen des Schülers Objektzeichnen und Kartenzeichnen unterscheiden. Das Kartenzeichnen ist eine alte Forderung, die aber lange Zeit viel umstritten gewesen ist. Der nicht selten verkehrte Betrieb des Kartenzeichnens hatte entschiedene Gegner auf den Plan geführt, die an ihm nichts Gutes zu finden vermochten. Heute kann von einer ernstlichen Gegnerschaft des Kartenzeichnens kaum noch geredet werden. Abgesehen von untergeordneten Streitpunkten ist man sich über das Wann und Was im allgemeinen einig. Nur in bezug auf das Wie herrschen noch Meinungsverschiedenheiten. Sie betreffen namentlich die dabei zu verwendenden Hilfskonstruktionen.

Rude[1]), der sich über alle Fragen des geographischen Zeichnens ausgiebig verbreitet, meint: „Ob und welche Hilfskonstruktionen für größere Zeichnungen anzuwenden sind, ist mit Rücksicht auf die Einfachheit und Zweckmäßigkeit in jedem gegebenen Falle besonders zu entscheiden. Nur Formen und Linien, die sich von selbst anbieten, sind

[1]) Methodik, Band II. 13. Aufl. Osterwieck 1913, Zickfeldt. 5.80 M.

zu benutzen. Für Einzelskizzen sind sie in der Regel überflüssig." Von den einzelnen Hilfskonstruktionen (Gradnetz, geometrische Figur, Normallinie, Entfernungskreise usw.) ist gegenwärtig am meisten das Gradnetz, die kartographische Grundlage jeder Karte, umstritten, während alle anderen mehr oder weniger gekünstelten und zufälligen Hilfsmittel in den Hintergrund treten. Hösel[1]) fordert vom Schüler die Anfertigung eines vereinfachten Gradnetzes, das der Kartenskizze zugrunde gelegt werden soll. Schmidt[2]) will das Gradnetz nicht bei Einzelskizzen, wohl aber bei Gesamtskizzen unbedingt angewendet wissen.

Festzuhalten ist, daß alles, was auf der Kartenskizze zu sehen ist, eigene Arbeit des Schülers im Sinne des Arbeitsprinzips sein muß. Es sind daher alle Gradnetzsammlungen und schematischen Vordrucke zu verwerfen, weil sie nur ein wertloses Nachmalen herbeiführen. Die Kartenskizze des Schülers muß, wie die des Lehrers, eine selbständige Faustskizze sein, wobei es ganz gleichgültig ist, ob und welche Stützpunkte und Hilfslinien dabei jeweilig Verwendung finden. Für die Andeutung der Gradnetzlage des zu zeichnenden Gebietes, die schon in Rücksicht auf die Einwirkungen des Klimas nicht unterschätzt werden darf, ist die Einzeichnung des mittleren Parallelkreises das einfachste Mittel. Zur Ergänzung füge man dann vielleicht noch den mittleren Meridian des Gebietes hinzu, und alle billigen Forderungen der Schülerskizze sind ohne zeitraubende Umständlichkeit erfüllt.

Wichtiger als das Kartenzeichnen ist das Objektzeichnen. Während es sich beim Kartenzeichnen nur um die äußeren Lagebeziehungen handelt, kommt es hier auf das Verständnis der geographischen Objekte selbst an. In Betracht kommen Gebirgs-, Fluß-, Mündungs-, Küsten-, Siedelungsformen usw., Profilzeichnungen von Bergen, Gebirgen, Pässen, Tälern, Flußbetten, Kanälen, Seebecken, Uferböschungen u. a. Bei dem Objektzeichnen kann auch der Farbstift mit gutem Nutzen verwendet werden, doch ist darin weises Maßhalten am Platze, damit nicht das Augenmerk von dem Wesentlichen der Zeichnung auf das Zufällige abgelenkt werde.

b) Das Formen oder Modellieren.

1. Die Notwendigkeit plastischer Ausdrucksmittel ergibt sich ebenfalls aus besonderen psychologischen Erwägungen. Früher glaubte man, daß die Vorstellungen durch bloße Wahrnehmung vermittels der Sinnesorgane, namentlich des Auges zustande kämen. Man begnügte sich daher im Unterrichte mit dem bloßen Ansehen der Dinge. Diese Art „Anschauungs"unterricht ist auch heute noch nicht ausgestorben, obwohl die physiologische Psychologie längst bewiesen hat,

[1]) Das Gradnetzzeichnen im erdkundlichen Unterrichte. Geogr. Anzeiger 1912, Heft 3. Gotha, Perthes.

[2]) Das Skizzieren u. Zeichnen im geogr. Unterricht. Päd. Warte 1912, Heft 16. Osterwieck, Zickfeldt.

daß auch die übrigen Sinnesorgane bei der Bildung neuer Vorstellungen von großer Bedeutung sind. Namentlich ist der Tastsinn bei der Auffassung alles Körperlichen unentbehrlich, und zwar nicht nur im passiven, sondern ganz besonders im aktiven Sinne. Es ist kein Zufall, daß Begriffe, die das Verstehen einer Sache ausdrücken, wie z.B. „begreifen" und „erfassen", von der Tätigkeit der Hand abgeleitet sind. Darum müssen die plastischen Ausdrucksmittel auch im geographischen Unterricht, der es mit Raumvorstellungen zu tun hat, „eine Hauptrolle spielen" [1]).

Weiter bedingt das Wesen des Kartenunterrichts dringend eine Ergänzung durch Mittel des plastischen Ausdrucks. Wie gestaltet sich der Kartenunterricht zumeist? Man rollt zu Beginn jeder Geographiestunde die Karte vor den Schülern auf und ist dann sehr stolz darauf, wenn sie auf die stereotyp wiederkehrende Frage: „Was zeigt uns die Karte?" möglichst viel aus der Karte herauslesen. Das ist ja alles recht schön und gut. Aber — was ist denn eigentlich eine Wandkarte? Weiter nichts als ein großer papierner Plan, der mit der Wirklichkeit auch nicht das Allergeringste gemein hat.

Wir bedenken bei unserm Landkartenunterricht oft nicht, daß auf den Karten nicht die Dinge selbst dargestellt sind, sondern von diesen erst abgeleitete Symbole. Ja, diese Ableitung selbst ist nicht einmal eine direkte, sondern eine indirekte, die erst mit Hilfe des Globus erfolgt. Auch die farbenreichste Karte ist und bleibt eine Abstraktion. und zwar eine solche in zweiter Potenz. Man könnte den Landkartenunterricht vergleichen mit einem Literaturunterricht, der keine Dichtungen, sondern nur Inhaltsangaben und Abrisse vorführen und diese dann etwa in hebräischer Sprache darbieten würde.

Die Schraffen und die Schummerung, die Farben und die Signaturen sind dem Schüler keine Wesensdinge, und das Ganze erscheint ihm als ein buntbekleckstes Gebilde. Über die Eindrücke, die eine Landkarte auf Schüler macht, könnte man ein eigenes Kapitel der experimentellen Psychologie schreiben, und es würde sich dabei ergeben, daß unsere landläufigen Ansichten in dieser Beziehung nur sehr wenig richtig sind. Wer da glaubt, daß er lediglich mit Hilfe einer Karte etwa die Landschaftsformen des Rheinischen Schiefergebirges zur Klarheit bringen kann, der ist in einem großen Irrtum befangen.

Die Situations- oder Planzeichnung der Karte zeigt zwar die Objekte nach ihrer Länge und Breite, in entsprechendem Maßstabe natürlich, aber nicht nach ihrer Höhe. Diese dritte Dimension fehlt, und damit fehlt das Räumliche. Der Geographieunterricht hat es aber gerade mit Raumvorstellungen zu tun, nicht mit bildhaften Flächenvorstellungen. Daher auch die fortgesetzten Versuche, durch eine geeignete Geländedarstellung wenigstens bildlich dem Raume näher zu kommen, die Karte plastisch, reliefartig zu gestalten. Es sei an die Reliefkartenmanier er-

[1]) Enderlin, Veranschaulichung u. Darstellung im erdkundlichen Unterrichte. In Rothe-Weyrich, Der moderne Erdkundeunterricht. Wien 1912. Deuticke. 12 M.

innert, die sich allerdings immer noch im Anfangsstadium der Entwicklung befindet, und die ebenso viele Gegner als Freunde hat. Selbst wenn es gelänge, eine Terrainmanier zu finden, die den geographischen Raumtypus täuschend ähnlich darstellen würde; die Karte bliebe eben auch dann noch ein mehr oder weniger verwaschenes Planbild.

Kabisch[1]) schreibt: „Sehen die Kinder wirklich immer Leben so, wie wir es machen? Ist es nicht zuweilen Papier, bleibt es nicht Papier, weil es zunächst und vor allem ein Papierbild ist, das mit jedem neuen Namen sich der Wahrnehmung darbietet? Wir sorgen für Kartenverständnis, lehren das Kartenlesen, gehen immer von der Karte aus, lesen alles vom Atlas ab, was irgend Neues gebracht und gelehrt wird. Und ihr glaubt wirklich, daß da vor dem inneren Auge, vor der lebendig schauenden Phantasie die wahrhaftige Welt aufsteige, wie sie ist, wie Gott sie geschaffen hat, nicht eure Gradnetze und Papierwelt?"

„Wie die Karte heute den Unterricht beherrscht", sagt Neye[2]), „bedeutet sie eine Gefahr; diese Gefahr erkennt der Schüler gewöhnlich erst dann, wenn er sich von ihr losgemacht hat, wenn er übertragen soll, z. B. als Soldat im Gelände". Was folgt daraus? Nicht die Frage von Gansberg[3]), der die Landkarten „papierne Götzen" nennt, „denen wir aus einem falsch verstandenen Anschauungsprinzip in jeder Geographiestunde Opfer darbringen": „Wann werden die Schulbehörden sich entschließen, den Gebrauch der Landkarten bei Todesstrafe zu verbieten?" Mit solchen Übertreibungen kommen wir um die Schwierigkeiten des Kartenunterrichts nicht herum. Vielmehr ist es unsere Aufgabe, Mittel und Wege zu suchen, diese Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen. Und da bietet sich nun das Modellieren als ein wertvolles Hilfsmittel dar.

2. Auf alle Einzelfragen des Modellierens ausführlich einzugehen, liegt ebensowenig im Rahmen dieser Arbeit, wie es beim geographischen Zeichnen der Fall war. Man vergleiche in dieser Beziehung die entsprechende Sonderarbeit in diesem Jahrbuche. Hier kann es sich nur um allgemeine Richtlinien handeln. Wie ich selber schon in den neunziger Jahren das geographische Modellieren als Freilichtunterricht betrieben habe, davon habe ich s. Zt. im „Schulblatt der Provinz Sachsen[4])" erzählt.

Was zunächst die technische Seite des Modellierens anbetrifft, so sei darauf hingewiesen, daß außerordentlich mannigfaltige Möglichkeiten in Betracht kommen. Man kann modellieren mit feuchtem Sande

[1]) Das neue Geschlecht. Göttingen 1913, Vandenhoeck & Ruprecht. 5.60 M.
[2]) Fährnisse des geographischen Unterrichts. Sonde 1912, Heft 6. Hannover, Kortkamp.
[3]) Vom Götzendienst in der Geographie. Sonde 1912, Heft 6. Hannover, Kortkamp.
[4]) Müller, Das Arbeitsprinzip im geogr. Unterricht. Jahrgang 1911, Nr. 48—49. Magdeburg, Heinrichshofen.

und frischer Erde, mit Lehm und Ton, mit Schnee, mit Glaserkitt und Wachs, nicht zuletzt mit den verschiedensten im Handel befindlichen Plastilinsorten, die in allen möglichen Farben (gebirgsgrau, tieflandgrün, wüstengelb, seenblau usw.) zu haben sind. Der Schnee modelliert sich vielfach schon von selbst. Für die Erscheinungen der Dünenbildung z. B. gibt es kaum eine bessere Veranschaulichung als die durch eine Schneewehe, die vom Winde zusammengetrieben wird. Ein einfacher, aber genügend großer Sandkasten sollte auf keinem Schulhofe fehlen. Ausführliche Anleitung zur Herstellung von Sandreliefs auf dem Schulhofe oder im Sandkasten gibt Nicolai[1]); aus der Praxis heraus berät Wohlrab[2]).

3. Der große Wert des Modellierens zeigt sich in erster Linie im heimatkundlichen Unterricht. Die ersten 12—15 Wochen in der Heimatkunde gehen fast ganz damit hin, daß die Kinder ihre nächste geographische Umgebung auf Grund heimatkundlicher Ausflüge zweidimensional auffassen und wiedergeben lernen, wobei die geographischen Grundbegriffe besondere Beachtung durch direkte Anschauung erheischen. Hand in Hand damit geht die Anfertigung von entsprechenden Planzeichnungen auf Grund von Schätzen, Messen, Berechnen und Einführung des verjüngten Maßstabes. Nebenher werden Übungen und Beobachtungen aller Art betrieben, wie sie bereits gekennzeichnet worden sind.

Die Unebenheiten des Terrains existieren einstweilen nicht, bis die Schüler eines Tages die Notwendigkeit einsehen, auch sie in der Zeichnung zu berücksichtigen, um diese einem richtigen Kartenbilde näher zu bringen. Jetzt setzt das Modellieren ein. Es soll den Übergang vom Naturbild zum Kartenbild vermitteln helfen. „Es gibt nur einen Weg, Formen kennen zu lernen, der ist, sie nicht nur anzusehen und zu zeichnen, sondern sie nachzumachen“ (Liberty Tadd). Welche einzelnen methodischen Stufen (Skizze, Sandrelief, Wachsrelief, Zwischenkarte, Heimatkarte) bei dem Übergang von der Natur zur Karte zu beachten sind, zeigt Ebersbach[3]). Besonders hingewiesen sei auf seine Forderung, zwischen dem Relief und der ersten wirklichen Landkarte eine sogenannte Zwischenkarte einzufügen, die einen Ausschnitt der Kreiskarte darstellt und vom Lehrer anzufertigen ist.

Die Einzelaufgaben des heimatlichen Modellierens sind zweifacher Art. Zunächst kommt es darauf an, heimatkundliche Einzelobjekte herzustellen. Und zwar empfiehlt es sich, mit einem Berg zu beginnen, weil dabei zugleich der Begriff der Höhenlinie zweckmäßig eingeführt werden kann. Wie hierbei zu verfahren ist, zeigt

---

[1]) Das Relief auf dem Schulhofe. Erfurt 1912, Selbstverlag. 1 M.

[2]) Eine Sandkastenplauderei. Pädag. Warte 1913, Heft 3. Osterwieck, Zickfeldt.

[3]) Eine Anregung u. Hilfe zur Heimatkunde und Heimatpflege in der Provinz Posen. Lissa 1912, Eulitz. 5 M.

Kusche[1]) aus der Praxis heraus. Die Einführung in das Kartenverständnis überhaupt stellen Brand[2]) und Greubel[3]) ausführlich dar.

Die zweite Aufgabe des heimatkundlichen Modellierens ist die Herstellung eines Ausschnittes des heimatlichen Bodenreliefs. Hierbei bedient man sich zweckmäßig der „Plattenmethode". Sie besteht darin, daß auf einer Platte aus Modelliermasse die Flußläufe, Höhenzüge usw. leicht vorgerissen und danach die Täler und Becken ausgegraben, die Schluchten und Rinnen eingedrückt, die steilen und sanften Abhänge herausgeschnitten, die Kuppen und Berge aufgesetzt werden usw. Der verjüngte Maßstab findet erneute Anwendung und Erklärung. Ist ein solches Relief im Rohbau fertig, so erfolgt die Darstellung der Siedelungen, Wege, Eisenbahnen, Wiesen und Wälder. Dabei kann man es der jugendlichen Phantasie getrost überlassen, für diese Dinge den nötigen Ausdruck zu finden. Bunte Fäden, Staniol, Papierstückchen, Holzpflöcke, Wolle, Zwirn usw. kommen in mannigfachster Weise zur Verwendung. Werden die Schüler in dieser Weise in das Verständnis der Heimatkunde eingeführt, so gewinnen die toten Signaturen Leben, und eine sichere Grundlage für den weiteren geographischen Unterricht ist gewonnen.

4. Während es sich im heimatkundlichen Unterrichte um die Übertragung des Naturbildes in das Kartenbild handelt, kommt es im weiteren erdkundlichen Unterrichte darauf an, in umgekehrter Weise aus dem Kartenbild Rückschlüsse zu tun auf das Naturbild. Für diesen Zweck wird nun allgemein das Kartenlesen in Anspruch genommen. Uns selbst erscheint das Kartenlesen sehr leicht; es ist aber für den Schüler außerordentlich schwer. Das ergibt sich aus dem oben dargelegten Wesen der Karte. Es handelt sich eben nicht lediglich um ein äußerliches Lesen der Karte — das kann jeder, der überhaupt buchstabieren gelernt hat —, sondern um ein Schauen, um ein räumliches Auffassen. Weshalb man richtiger auch nicht von einem Kartenlesen, sondern von einem Kartendeuten sprechen sollte. Das flächenhafte Abstraktionsgebilde der Karte in ein irdisches Raumgebilde zu übertragen: darin liegt die große Schwierigkeit. Sie wird einem besonders klar, wenn man sich der eignen Schulzeit erinnert und der wunderlichen und krausen Vorstellungen gedenkt, welche die Karte erzeugte. Daß das räumliche Sehen schon an sich seine großen Schwierigkeiten hat, wird insbesondere auch jeder Zeichenlehrer bestätigen. Und dabei kommt es im Zeichnen nur an auf die Übertragung eines wirklich sichtbaren Körpers in die Fläche, während es sich in der Geographie um die Übertragung eines flächenhaften Gebildes, noch dazu eines abstrahierten Flächenbildes, in ein räumliches Gebilde handelt.

---

[1]) Kartenverständnis u. Selbstbetätigung. Geogr. Anzeiger 1911, Heft 9. Gotha, Perthes.

[2]) Einführung in das Verständnis der Landkarte. Hannover 1911, Kortkamp. 1,25 M.

[3]) Lehrproben zur Einführung in das Verständnis der Landkarte. 2. Aufl. Leipzig 1911, Heymann. 1.50 M.

Diese gekennzeichneten Schwierigkeiten des Kartenlesens überwinden zu helfen, dazu ist das Modellieren in hohem Maße geeignet. Es lehrt den Schüler die Karte räumlich sehen und führt somit ein verständnisvolles Lesen und vor allem Deuten der Karte herbei. Die geographischen Raumvorstellungen werden klarer und richtiger. Nicht etwa absolut richtig. Absolut richtige Vorstellungen können wir im Unterricht überhaupt nur selten erzeugen, etwas Schleierhaftes wird immer zurückbleiben, das liegt eben im Wesen der Dinge.

5. Damit fallen auch die Bedenken in sich zusammen, die man gegen das Modellieren erhebt. So wendet Weigeldt[1]) ein, daß „die Lagen-, Größen- und Höhenverhältnisse ganz verkehrte seien". Er hält „plastische Karten" für eine „Spielerei". Auch Münster[2]) meint unter Anlehnung an Gansberg, der sich wunderbarerweise ebenfalls gegen die „Anschauungsfanatiker" wendet: „Die vielgestaltige Wirklichkeit wird nicht durch die Kombinationsfähigkeit der Kinder gemeistert, wohl aber kann durch solchen Kleinigkeitsgeist in der Anwendung des mißverstandenen Anschauungsprinzips aller Sinn für die Größe, Erhabenheit und Gewalt räumlicher Verhältnisse zerstört werden."

Es entbehrt nicht eines komischen Beigeschmacks, von einem Relief zu verlangen, daß es „Lagen-, Größen- und Höhenverhältnisse" richtig darstellen und die „Größe, Erhabenheit und Gewalt" des Raumes zeigen soll. Tut denn das die Karte, das Bild, die Zeichnung oder sonst ein „Lehr"mittel? Haben die Gegner der dreidimensionalen Darstellung schon jemals bei der Betrachtung der Karte daran gedacht, daß sie Übertreibungen und Schiefheiten in Hülle und Fülle zeigt? Glaubt man wirklich, daß es genüge oder gar besser sei, die Hand auf den entsprechenden braunen Fleck der Karte zu legen und nur zu sagen: „Das ist der Harz?" Sollte in der Tat nichts dabei gewonnen werden, wenn man einen Klumpen Ton in die Hand nimmt, den Harz formt und so den wirklichen Aufbau des Gebirges „begreifen" lernt? Was nützen die schönsten Reden über Steilabfall, Horstgebirge, Schluchtental u. dgl. bei lediglich papierner Anschauung? Ganz abgesehen von den Forderungen der modernen Psychologie, deren Forschungsergebnisse an den Gegnern des Arbeitsprinzips zumeist spurlos vorübergegangen zu sein scheinen.

Auch Kerp[3]) steht dem „Selbstschaffen der Schüler" skeptisch gegenüber. Er verwirft z. B. das Modellieren der Insel Helgoland. „Helgolands Bedeutung für Deutschland liegt in seiner starken Trutz- und Angriffsstellung. Durch eine Nachbildung der Insel wird hierfür das Verständnis nicht im geringsten erschlossen oder gefördert." Diese Ansicht Kerps ist ein großer Irrtum. Gerade das Tonmodell zeigt die

---

[1]) Päd. Jahresbericht 1911, Heft 2. Leipzig, Brandstetter. 1.60 M.

[2]) Einige bescheidene Reflexionen über Gansbergs „Demokratische Pädagogik". Thür. Lehrerztg. 1912, Nr. 30. Weimar, Wagner.

[3]) Die methodischen Stufen des erdk. Unterrichts. Sonde 1912, Heft 6. Hannover, Kortkamp.

große militärische Bedeutung der Insel. Es veranschaulicht eindringlich den Unterschied zwischen der Felseninsel Helgoland und den Düneninseln der Nordsee. Und gerade im Aufbau liegt doch der große Wert Helgolands als Seefestung begründet. Deutschland würde sich sonst nicht so sehr darum bemüht haben. Düneninseln besaßen wir genug in der Nordsee. Auch die nagende Tätigkeit des Wassers an der Insel und die Ausbesserungsarbeit des Menschen läßt sich vortrefflich durch Modellieren zeigen.

6. Im Gegensatz zu den Verurteilern des Formens hält Rude[1]), gewiß ein kühl abwägender Methodiker, das Modellieren für „ganz besonders wichtig" und widmet ihm ein ganzes Kapitel. Wiedemann[2]), reich an Erfahrungen gerade auf dem Gebiete der Relieffrage, schreibt: „Jeder einsichtige und erfahrene Pädagoge wird diesen Ansichten und Urteilen (der Reformer) aus vollster Überzeugung beipflichten und der ganzen Bewegung zu einem ersprießlichen Ziele zu verhelfen suchen."

Wie das Modellieren im Seminar in den Dienst des erdkundlichen Unterrichts gestellt werden kann, zeigt Stübler[3]). Für das Modellieren in der zweisprachigen Schule tritt Raßmann[4]), in der Hilfsschule Widmann[5]) ein. Die „Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens in Preußen" vom 3. Februar 1910 fordern für den heimatkundlichen Anschauungsunterricht „das Darstellen besprochener Sachen durch Zeichnen, Formen, leichte Kartonarbeiten usw.", für den erdkundlichen Unterricht „das Zeichnen und Formen des Schülers im Unterrichte wie als Hausaufgabe als Mittel zur Einprägung der Karte und zur Wiederholung". Ferner sind für die Knabenklassen VI—I je 2 (unverbindliche) Stunden Unterricht in Handarbeit vorgesehen. Dazu sagt ein Ministerialerlaß vom 21. Januar 1911: „Dieser Unterricht soll die Schüler zu selbständiger sachgemäßer und sorgfältiger Ausführung von Arbeiten in Ton, Pappe, Holz oder Metall anleiten und befähigen." Auch in der „Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens" vom 18. August 1908 heißt es: „Wo sich Gelegenheit bietet, sind die besprochenen Gegenstände oder Teile davon zeichnerisch und plastisch darzustellen."

7. Während im heimatkundlichen Unterricht Einzelobjekte und Ausschnitte des heimatlichen Bodenreliefs modelliert werden, kann man im erdkundlichen Unterricht einen Schritt weiter gehen und ganze Land-

[1]) Methodik, Band II. 13. Aufl. Osterwieck 1913, Zickfeldt. 5.80 M.

[2]) Formen u. plastische Lehrmittel. Lehrerztg. f. Thür. u. Mitteldeutschland 1911, Nr. 30—32. Weimar, Wagner.

[3]) Erfahrungen im erdk. Arbeitsunterricht (Blätt. f. Knabenhandarbeit 1910, Nr. 10); Klassenreisen unserer Seminare im erdk. Arbeitsunterricht (Die Arbeitsschule 1912, Nr. 3. Leipzig, Quelle & Meyer).

[4]) Das Formen oder Modellieren in der Volksschule. Zweisprachige Volksschule 1912, Heft 1, 5, 6, 11. Breslau, Hirt.

[5]) Wie ich die Schüler der Hilfsklasse auf Grund des Handfertigkeitsgedankens in das Verständnis des Kartenwesens einführte. Neue Bahnen 1910/11, Heft 2. Leipzig, Voigtländer.

schaften modellieren lassen. Die Schüler sehen dann wirklich, daß z. B. das Rheinische Schiefergebirge eine einheitliche Platte darstellt mit tiefeingeschnittenen Tälern und einer Tieflandbucht im Norden, daß diese Platte durch die Rheinspalte in zwei Flügel zerlegt wird und daher wie ein aufgeschlagenes Buch aussieht; daß der Sudetenzug durch große Tore in einzelne Teile gegliedert ist; daß Sachsen-Thüringen einer Mulde gleicht, in deren Mittellinie die Saale fließt; daß die Oberrheinische Tiefebene eine Grabenversenkung ist; daß das Alpenvorland sich wie eine Rampe an die Alpen anlegt u. dgl.

Besonders aber wird man typische Einzelgebiete formen lassen: Harz, Riesengebirge, Taunus, Rügen, Helgoland, Vogelsberg, Fichtelgebirge, Weserpforte, Delta, Haff, Fjord, Vulkan, Kalksteinhöhle und vieles andere. Endlich wird man das Modellieren heranziehen zur Veranschaulichung geographischer Vorgänge: Talbildung, Deltabildung, Gletscherbildung, Verwitterungs- und Abtragungsvorgänge, Faltung der Erdrinde, Rückwärtsschreiten eines Wasserfalles usw. — Man vergleiche meine „Präparationen für den geographischen Unterricht“[1]).

Wie fügt sich das Modellieren in den Gang des Unterrichts ein? Auf der Stufe der Darbietung führt der Lehrer ein von ihm selbst hergestelltes Modell als Lehrmittel vor, oder er fertigt es in der Unterrichtsstunde vor den Augen der Schüler an, sofern es nicht viel Zeit beansprucht. Auf der Stufe der Anwendung modellieren die Schüler. Ob das in der Geographiestunde oder zu Hause geschieht, hängt von der zur Verfügung stehenden Zeit ab. Es empfiehlt sich, Kartenzeichnen und Modellieren Hand in Hand gehen zu lassen in der Weise, daß in einer Woche eine Skizze, in der andern ein Modell des betreffenden Gebietes angefertigt wird. Auf der Unter- und auch noch zum Teil auf der Mittelstufe wird man das Modellieren mit Sand bevorzugen, auf den höheren Stufen das etwas schwierigere Formen mit Knetmasse. Als Modellierbrett genügt ein Zigarrenkistenbrett oder ein Stück Linoleum. Modellierstäbchen schnitzen sich die Schüler selbst. Die besten Modellierhölzer aber sind die Finger.

8. Es bleibt noch übrig, auf die Relieffrage einzugehen, die allerdings zu einem Teil in das Kapitel „Anschauung“ gehört. Was zunächst das Verhältnis zwischen Modell und Relief anbetrifft, so ist darauf hinzuweisen, daß das geformte Modell gegenüber dem Relief wesentliche Vorteile hat. Es bringt das Räumliche schärfer und eindringlicher zum Ausdruck, als das gleichsam fein abgetönte Relief. Man kann es ferner in seinen verschiedensten Arten vor den Augen der Schüler entstehen und von ihnen selbst anfertigen lassen, und endlich kann es auf allen Stufen und bei allen Gebieten des geographischen Unterrichts auftreten, woran beim Relief schon wegen der hohen Kosten nicht gedacht werden kann.

Zu den bekanntesten Reliefbildnern gehört Dinges[2]). Er unter-

[1]) Osterwieck, Zickfeldt. I. Bd., 2. Aufl. 1913. 4 M. II. Bd. 1912. 4.20 M.
[2]) Das Relief in der geogr. Unterrichtspraxis. Leipzig 1907, Scheffer. 1.60 M.

scheidet typische Einzelreliefs, die besonders charakteristische Einzelformen des Geländes in großem Maßstab darstellen, typische Gruppenreliefs in mittlerem Maßstab und Übersichtsreliefs zur Veranschaulichung größerer Erdräume. Über die Notwendigkeit geoplastischer Lehrmittel im Geographieunterricht schreibt Dinges: „Ohne Relief keine richtige Vorstellung der Bodenformen... Die beste Karte sagt dem Flachländer nicht, wie ein Berg, ein Hügelland, eine Bergkette, wie das Alpengebirge aussieht, und Bilder geben nur einseitige Ansichten, nie die volle Anschauung." Eine recht praktische Anleitung zum Aufbauen und Kolorieren von Schulreliefs gibt Wiedemann[1]). Wie ein Heimatrelief anzufertigen ist, zeigt Wensch[2]) in klarer Weise.

Eine besondere Beachtung verdient Greubel, der sein Verfahren in einem eigenen Artikel des Jahrbuchs eingehend dargestellt hat.

---

[1]) Wert, Notwendigkeit u. Herstellung von Reliefkarten. Gera, Walter. 60 Pf.

[2]) Anleitung zur Anfertigung eines Reliefs der Heimat. Päd. Warte 1909, Nr. 20. Osterwieck, Zickfeldt.

Wie die Heimatkunde erwandert wird.

Von Rektor G. Kalb in Berlin.

Der Vorschlag: „Wir wollen öfters zusammen eine Landpartie machen“ hat bei meinen acht- bis zehnjährigen Schülern und Schülerinnen immer noch Beifall gefunden. Wir wandern zuerst eine halbe Stunde durch das Schulhaus nach dem Schulhof, dann auf zwei Stunden nach dem nächsten Park und der Spree, weiter für den Vormittag durch die Stadt und den Tiergarten nach dem Zoo, fahren ein andermal mit dem Südring nach dem Viktoriapark; schließlich unternehmen wir größere Wanderungen: nach Friedrichsfelde oder Charlottenburg, nach dem Grunewald oder den Müggelbergen. Mit der Orientierung auf der heimatlichen Erde wächst auch die Bekanntschaft am Himmel. Dazwischen, am liebsten bei schlechtem Wetter, wird fleißig vor- und nachbereitet.

Dieser Unterricht in der Schulstube erstreckt sich wie der im Freien auch auf Raumlehre, Naturkunde und Geschichte und führt zugleich in das Verständnis der Karte ein. Stoffe aus anderen Wissensfächern schauen gelegentlich herein und sind, besonders in der Gestalt der Kinderfragen, immer willkommen. Je mehr es dem Lehrer gelingt, dem „erfahrenen“ Vater ähnlich zu werden, desto mehr vergißt das Kind seine Schülernatur; das natürliche Interesse mit seiner frischsprudelnden Rede und Gegenrede überragt das abgeleitete, das Schulinteresse nach Ursache und Wirkung.

Vom ersten Spaziergang bringen wir wenige Sätze heim: Die Sonne geht am Morgen auf, am Mittag steht sie am höchsten, am Abend geht sie unter, und um Mitternacht steht sie am tiefsten. Die Kinder sehen, sprechen und zeigen und werden dabei kaum gewahr, wie schon dieser Anfangsunterricht mit dem Mitternachtsstande der Sonne über die sinnliche Anschauung hinausreicht. Irgendwo las ich, der geographische Unterricht müsse dem Kinde das Erleben vortäuschen; wenn ich diese Forderung auch als Überspannung ablehnen muß, so finden wir doch hier den Ausgangspunkt und die Richtung des ersehnten Fortschritts bezeichnet.

Die Morgensonne wird wiederholt gelegentlich in der Schule, die Abendsonne von einer Brücke oder einem freien Platz in der Nachbarschaft angesehen. Ebenso finden wir die Mittagssonne immer wieder

in derselben Gegend am Himmel, so daß wir bald sprechen und schreiben können: Wo die Sonne aufgeht, da ist Morgen oder Osten; wo die Sonne am höchsten steht, da ist Mittag oder Süden usw. Das Nennen und Zeigen beim Einüben der Himmelsrichtungen auf dem Hof und in der Klasse bringt nach der Absicht der Tatschule die kleine Schar in lebhafte Bewegung. Im Turnen wird um diese Zeit nicht nur nach rechts und links, sondern auch nach Osten, nach Mitternacht usf. gesehen, gezeigt und marschiert.

Sodann werden die umliegenden Straßen nach der Himmelsrichtung, von welcher sie kommen und nach welcher sie gehen, bestimmt: Die Markus-, Andreas-, Kraut- und Koppenstraße gehen von Norden nach Süden; die Frankfurter und Köpenicker Straße, der Grüne Weg, die Blumen-, Holzmarkt- und Lange Straße laufen von Westen nach Osten. In den Straßennamen wird Stadtgeschichte gelernt: Markus und Andreas waren Apostel, nach denen Kirchen in der Nachbarschaft genannt sind; Kraut war ein Minister und Koppe ein reicher Bürger, die für unsere Gegend gesorgt haben; die Frankfurter Straße zeigt den alten Weg nach Frankfurt, die Köpenicker Straße den nach Köpenick; im Grünen Weg und in der Blumenstraße wohnten früher (noch vor funfzig Jahren) viele Gärtner, in der Holzmarktstraße saßen beim Jahrmarkt die Böttcher, und die Lange Straße hieß früher Lange Gasse und war mit ihren hundertzehn Häusern als Gasse wirklich recht lang. Wird das nächste Mal die Aufgabe so gestellt: Nennt Straßen, die von Osten nach Westen führen, die nach Städten, nach tüchtigen Männern genannt sind, jetzt solche, die uns von früher etwas erzählen, — so wird von den „bewanderten" Kindern freiwillig der Kreis der Schulerfahrung überschritten und damit für alle die Anregung gegeben, daß sie allein und in Begleitung der Eltern beim Durchwandern ihrer Vaterstadt auf die Straßenschilder achten. Manche Frage in den folgenden Wochen zeigt, daß es geschah, und wo Vaters Kenntnisse dann versagt haben.

In der vierten oder fünften Stunde des Halbjahrs wandert der senkrecht gehaltene Zeigestock über den Tisch, und die Kinder bestimmen die Himmelsrichtung; dann geht die Kreide mit und hinterläßt auf dem Tisch (vornehme Leute setzen sich an die „Tafel") eine Zeichnung aus wenig Strichen, die in das Kartenverständnis einführt. Unsere Karte hat einen bösen Fehler: sie ist für die meisten nicht sichtbar. Wird die Tischplatte abgehoben und an die Wand gehängt, so ist die Wandtafel fertig. Leider sind nun zwei, manchmal sogar alle vier Himmelsrichtungen verkehrt; aber die Zeichnung wird von allen gesehen, und wir gewöhnen uns daran, Norden immer oben, da, wo die Schnur zum Aufhängen festgemacht ist, zu suchen, also an einer Stelle, wo es in Wirklichkeit niemals liegt. Weil hier grundlegendes geographisches Wissen gewonnen wurde, kehren wir recht oft, im Freien und in der Klasse, auf der Wand- und Handkarte, zu diesen Übungen zurück; daß es keine überflüssige, aber auch keine vergebliche Arbeit ist, dürfte bald einleuchten. Eine Probe in einer Oberklasse kann

leicht überzeugen, daß diese allererste Einführung in die Karte notwendig ist, aber meist unterbleibt.

Dieselbe Sache erscheint im neuen Gewande, wenn wir nunmehr nach einer Rauchfahne und den dahinziehenden Wolken die Windrichtung feststellen. Nichts hindert uns, auf dieser Stufe mit Hilfe des Lichtes in der Türspalte den Wind auf die Bewegung ungleich warmer Luftmassen zurückzuführen. Wind und Wolken wecken bei Dichtern und Kindern die Sehnsucht in die Weite! Viele Beobachtungen lehren uns, daß der Nordwind kalte und der Südwind warme, der Ostwind trockene und der Westwind feuchte Luft zu uns bringt. Dieser Erfahrungssatz verkettet die Witterungserscheinungen mit dem Wohl und Wehe der kleinen Wanderer so innig, daß sie immer wieder nach der Rauchfahne an einem recht hohen Fabrikschornstein in der Nähe fragend aufschauen, um die Windrichtung zu erkennen und das Wetter zu bestimmen. Daß die Ost- und Westwinde in der Hauptsache unser Wetter machen und die Nord- und Südwinde gelegentlich schroffe Übergänge verursachen, fällt nach Wochen oder Monaten als reife Frucht vom Baum der Erkenntnis. Der nicht seltene Abstand zwischen dem erhofften schönen Wetter und dem eingetretenen Regen ist wie jede Enttäuschung im Leben Antrieb zu neuem Forschen. Ein besonders gescheiter Bursche entdeckt die Wettervorhersage an der nächsten Postanstalt, und damit ist der erste schüchterne Versuch gelungen, bei der Wetterkunde als Wissenschaft Anschluß zu finden.

Wir überlassen hier alles weitere der Zukunft und nehmen erst jetzt das, womit die landläufige Heimatkunde beginnt. In je zwei Stunden werden die Schul- und Wohnstube, ein Stockwerk im Schulhause und schließlich das ganze Schul- und Wohngrundstück besprochen und im Grundriß gezeichnet. Vor einem Zuviel sei hier ausdrücklich gewarnt. Kinder verlangen nicht unsere Vollständigkeit, sondern lehnen sie innerlich ab. Wenn sie einmal erfahren, wie sich die Rohrdecke von den gemauerten Wänden unterscheidet, ein andermal davon erzählen dürfen, wie der Fußboden gelegt und warum er geölt wird, wie die Treppenstufen befestigt sind, warum der Klassenschrank seine besondere Einteilung bekam u. ä., so ist ihnen das mehr wert als eine oberflächliche Behandlung aller Dinge, die das Interesse tötet. Die Hauptsache bei diesem erweiterten Anschauungsunterricht ist, *daß die Kinder ihre Seelentore noch weiter aufmachen lernen und im Verkehr ihre Umwelt möglichst selbständig untersuchen.* Orientierung — nichts mehr und nichts weniger — ist das Ziel des heimatkundlichen, des geographischen, ja des gesamten Unterrichtes. Das Kind bekennt sich zu dieser Auffassung durch die Freude, mit der es angibt, auf welchem Platz im Grundriß Anna und Frida oder Ernst und Paul sitzen und wo der Herr Lehrer steht, ebenso dadurch, daß es schnell die verschiedenen Plätze im Schulzimmer einnimmt, die ein anderes Kind im Grundriß gezeigt hat.

Der Grundriß der Wohnstube bringt das Gelernte zur Anwendung, er ist der Prüfstein für den Unterricht. Aber ist da nicht häusliche Hilfe

zu fürchten? Die fürchte ich nicht, sondern wünsche sie von ganzem Herzen, ohne mein Urteil über die Leistung des Kindes dadurch beeinflussen zu lassen. Der Unterricht in der Heimatkunde ist manchem anderen Unterricht voraus, wenn er den geistigen Verkehr zwischen Eltern und Kindern und ein Handinhandarbeiten von Schule und Haus beinahe verlangt.

Der zweite Monat im Schuljahr bringt uns räumlich weiter hinaus und in die Sache tiefer hinein. „Unser Stadtviertel" heißt das Thema, das für den Osten Berlins die beiden Wanderungen nach dem Friedrichshain und an die Spree umschließt.

Obgleich der Friedrichshain nur zwanzig Minuten von der Schule entfernt ist, war ein Drittel der Klasse noch nicht da; immerhin erlaubt die Erfahrung der anderen, jetzt mit dem Plan zu beginnen. Wir zeichnen die Frankfurter und Strausberger Straße und im Hain selber den Mühlenberg, das Krankenhaus und den kleinen Teich; über das Plateau und am großen Teich vorbei wollen wir heimkehren. Viel Vorfreude, die ja sogar am lieben Weihnachtsfeste das Schönste ist, wird durch das Planmachen geweckt. Der Ausflug dauert zwei Stunden; weil er frische, aufnahmefähige Kinder haben muß, sind die Morgenstunden dazu besonders geeignet: wenn sich Menschen-, Jahres- und Tagesfrühling da draußen ein Stelldichein geben, so wird die Freude vollkommen sein.

Hinter dem Landsberger Tor sehen wir, wie sich die Pferde die Allee hinaufquälen, mancher Radfahrer steigt ab. Die Höhenmarke am Schulhause zeigt nicht ganz 35 Meter, die am Krankenhause über 50 Meter; 15 Meter sind wir gestiegen, aus dem Spreetal auf die Hochfläche des Barnim, nach der die nahe Barnimstraße genannt wurde. Auf dem Mühlenberg wird Halt gemacht. Apfelbaum, Flieder und Rotdorn in ihrer Blütenpracht entlocken den Kindern ein lebhaftes „Ah!" Mit Amsel und Fink pfeift und singt man heut um die Wette. Jetzt folgt der Unterricht im Freien, wieder mit der Orientierung über Raum und Zeit, und zwar über die Nähe und Ferne, über die Gegenwart und Vergangenheit als Zweck.

Die Mühle, die dem Hügel den Namen gab, ist inzwischen verschwunden, aber der Berg hat die Erinnerung daran bewahrt. Die Bartholomäus- und Auferstehungskirche und die katholische Piuskirche, auch die Schule in der Friedenstraße stehen tiefer als wir, in einem Tal, das sich über die Spree weg bis zum Kreuzberg erstreckt, also über eine Stunde breit ist. Wie ist wohl das Berliner Spreetal entstanden? Diese Frage soll hier von den Kindern zum ersten Male gestellt und vom Lehrer ganz einfach und kindlich beantwortet werden.

Vor Millionen von Jahren kamen vom Norden (zeigt!) gewaltige Eismassen. Zehn, zwanzig, ja vierzig Häuser hoch war die Eisdecke. Auf seinem Grunde schob das Eis viel Schmutz mit sich fort. Das Eis ist geschmolzen und gab Riesenströme; ein solcher Urstrom hat das Spreetal geschaffen, aus dem wir gekommen sind, in dem wir wohnen. Das Wasser floß ab, aber Lehm und Sand blieben liegen; wir stehen

darauf, und die großen und kleinen Steine darin sind Grüße aus Nordland, Denksteine der Eiszeit. Diese Geschichte aus der Erdbildung klingt wie ein Märchen so wunderbar, und doch sind ringsumher die Wahrzeichen zu finden, wohin wir sehen, gehen und fassen. Wie jede neue Theorie für die Wissenschaft, so bringt dieser erste Erklärungsversuch für unseren Unterricht Einheit in das Vielerlei der Erscheinung. Das natürliche Kind, dem der Mund durch die Buchweisheit nicht geschlossen wurde, wird noch manchmal „Warum?" fragen und manches Aber entgegnen und so die Ausführung der obigen Skizze dann von uns fordern.

Eine ganz schmale Talrinne, ein Hohlweg, bringt uns ans Krankenhaus. Einen schöneren Platz hätte die Stadt für ihre Kranken und Genesenden nicht bestimmen können. Soeben ist wieder ein Kranker hergefahren worden, der Krankenwagen ist noch offen. Dort, wo die Pflegerin am Fenster steht, wird der Kranke vor der Aufnahme untersucht. Von manchem besonders tüchtigen Arzt sehen wir am Krankenhaus ein Medaillonbild; auch die Virchow-, Hufeland- und Pasteurstraße in der Nähe erinnern an bedeutende Ärzte.

Unser nächstes Ziel ist der kleine Teich. Die Wasserfläche hat beinahe die Form eines dreizähligen Kleeblattes, wir stehen am Blattstiel. Schlanke Erlen und gekröpfte Weiden umsäumen sein Ufer. Enten und Gänse kommen flink angeschwommen, um von unserem Frühstück „einen kleinen Zoll" zu erbitten. Dann gehen wir durch die Platanenallee auf das Plateau. Das Wort platt ist in beiden Wörtern versteckt; die Platanen haben große, breite Blätter, und das Plateau scheidet als flacher Rücken die Niederung, in der das Krankenhaus liegt, von der anderen, wo wir dem großen Teich einen Besuch abstatten wollen.

Oben steht das Denkmal des Alten Fritz im reichen Blumenschmuck. 1740 kam der große Preußenkönig zur Regierung, und 1840 beschloß die Stadt Berlin, sein Andenken durch eine Parkanlage zu feiern; so ist dieser schöne Park zwischen dem Königs- und Landsberger Tor entstanden. Ein Denkstein am Königstor sagt gleichfalls: Denk mal! Hier ist das erste Opfer in den Befreiungskriegen gefallen, und das schöne Denkmal am Landsberger Tor erzählt von manchem Mann und manchem Jüngling, der auf Frankreichs Feldern sein Leben ließ. Die alte Torstraße mit ihren drei Teilen: Elsasser, Lothringer und Friedenstraße sagt uns, was damals erkämpft worden ist.

Diese wenigen Spuren aus der vaterländischen Geschichte der letzten hundertfunfzig Jahre sind für den Nordosten Berlins von großer Bedeutung. H i e r t r e f f e n s i c h S c h ü l e r u n d K i n d , S p i e l u n d A r b e i t. Für dieses Alter kommt alles darauf an, daß es Wurzel schlägt, wo es täglich geht und steht, damit der spätere Geschichtsunterricht weiß, wo er ferne Zeiten und Menschen verankern kann. Das Jahr 1848 mit seinen Wirren und Mißverständnissen oben und unten, wo sich die Schatten des Todes zwischen Fürsten und Volk drängten, besitzt in dem Kirchhof der Märzgefallenen ein Geschichtsdenkmal von gleichem

Wert für den Unterricht; weil es aber noch zu sehr von der Parteien Haß und Gunst getragen wird, bleibt seine Wertung und Ausnutzung besser einem reiferen Alter vorbehalten.

Vor der Belehrung sorgte ein Lied wie zufällig für die nötige Sammlung. Sie im Freien zu erzielen, ist oft nicht ganz leicht, am schwersten dann, wenn Erwachsene durch ihre Neugier oder etwas Schlimmeres die kleine Gesellschaft zerstreuen helfen. Ich denke mit besonderer Freude an die freiwilligen Schüler und Schülerinnen jedes Alters und Standes zurück, die bei solchen Wanderungen aus Interesse an der Sache sich anschlossen; sie vermehren und vertiefen durch ihre Freude das Kinderinteresse und grüßen uns auf dem Wege vom Volksschullehrer zum Volkslehrer. Aber auch manche unerquickliche Episode hat sich mir eingeprägt, mit der man sich erst nachträglich aussöhnen kann. Ich bedauere es, verstehe aber, daß mancher Lehrer und manche Lehrerin allein aus Furcht vor solchen Störungen, nicht durch das Publikum, sondern durch den Pöbel, lieber zu Hause bleibt. Wegen dieser und mancher anderen Schwierigkeit, die ich hier nicht anführen will, muß das Schulwandern eine „freie Kunst“ bleiben. Es ist gewiß dankenswert, wenn die Behörden in neuerer Zeit das Erwandern der Heimat begünstigen und die entgegenstehenden Hindernisse nach Möglichkeit aus dem Wege zu räumen bemüht sind; aber im Interesse der Sache wäre es zu bedauern, wenn gut gemeinter Übereifer die Lehrer zu den Schulausflügen lehrplanmäßig verpflichten wollte oder sie durch mehr oder minder sanften Druck auf den „Gang“ brächte. Das Merkmal des Wissenden, daß er eine Sache nicht unter-, aber auch nicht überschätzt, mit dem Schluß: es geht auch anders, — wird uns hoffentlich vor diesem Reif in der Frühlingsnacht schützen. Und es geht wirklich auch anders. Dann scheint mir der hier vorgezeichnete Weg immer noch der richtige: die Schule bereitet die Wanderung vor und empfiehlt den Eltern, mit ihren eigenen und befreundeten Kindern den Ausflug zu machen. Immer wird nach Schluß des Unterrichtes, aber nicht vorher, dem Spielplatz ein nicht zu kurzer Besuch abgestattet, wo sich nach unserer Absicht die Kindes- und Schulinteressen treffen und stärken.

Einige Stunden sind jedesmal notwendig, die draußen geschnittene geistige Ernte in den Hauptsachen unter Dach und Fach zu bringen. Mit vollem Recht trägt die Naturkunde den Löwenanteil davon, aber die anderen Unterrichtsfächer gehen nicht leer aus. Dasselbe Verhältnis zeigt sich bei dem fröhlichen Geben und Nehmen, das sich nach solchem Ausfluge zwischen dem Lehrer und seiner Klasse entwickelt, wenn es nicht vorher bestand. Die Kinder haben sich von dem vielseitigen Interesse ihres Lehrers anstecken lassen und zahlen mit gleicher Münze. Nach meinen Aufzeichnungen fand ich im Laufe eines Monats folgende Dinge auf meinem Tisch: eine Kreuzspinne und einen Donnerkeil, Eier vom Kanarienvogel und einen Belemniten im Gestein, amerikanisches und Schweizer Geld, einen toten Star, einen Goldkäfer, allerlei andere Käfer, Schneckenhäuser und Mu-

schelschalen, Bernstein, Pilze und Galläpfel. Jeder Fund war eine Kinderfrage an mich, die in wenig Minuten gemeinsam mündlich und nicht selten hinterher schriftlich beantwortet wurde. Für die Behandlung ein Beispiel. Der Bernstein wird angezündet, und alles staunt über den brennbaren Stein. Bernstein heißt eigentlich Brennstein; er ist ein Harz von Nadelbäumen, die noch vor der Eiszeit wuchsen. Aus den gefundenen Stücken macht man jetzt Ketten und andere Schmucksachen. — Das kleine Verzeichnis oben läßt erkennen und noch besser ahnen, wie die Kinder nach allen Richtungen ihre geistigen Fühlhörner ausstrecken lernten. Allerlei Mitgebrachtes, das nach seiner Herkunft gefragt, mit allen Sinnen geprüft und dann einige Zeit im Schaukasten ausgestellt wird, gibt einen Gelegenheitsunterricht, der, durch den Selbstunterricht unterstützt, als Vorbereitung und Ergänzung der zusammenhängenden Unterweisung über solche Dinge von der heutigen Schule kaum entbehrt werden kann.

Bei weiser Beschränkung wird die Heimatkunde i. e. S. nicht zu kurz kommen. Die Skizze an der Wandtafel hat durch den Spaziergang so viel Licht und Farbe bekommen, daß sie bald auf dem großen und kleinen Stadtplan aufgesucht und wiedererkannt wird. Von jetzt ab beginnt jede Stunde, wenn nicht etwas Besseres vorliegt, mit dem Stadtplan. Die Kinder geben einzeln und dann im Chor an, was der Lehrer und später ein fähiges Kind zeigt. Daß dabei der Umfang des Stoffes vorsichtig erweitert wird, ist erfreulich; manches ist dem einen oder anderen von seinen Entdeckungsreisen bekannt, und das andere soll für die Kinder Anlaß werden, mit den Eltern oder Freunden Erfahrungen zu sammeln. Die Gefahr, daß die Kinder dabei zu Droschkenkutschern oder Laufburschen ausgebildet werden, ist bei unserem Betriebe nicht zu fürchten. Ebenso wichtig und fast noch schwieriger ist das Aufsuchen der Dinge auf der Wand- und Handkarte. Ein Schüler zeigt, ein besserer hilft, ein dritter „hetzt", und ein vierter beurteilt die Leistung; so geht es flott und fröhlich räumlich und geistig vorwärts. Bei der Einführung in den Atlas wird zweckmäßig vom Helfersystem, das in unseren Schulen auch sonst viel Segen stiften könnte, Gebrauch gemacht. Je sechs bis acht Kinder erhalten ihren „Vorturner", der jede Übung musterhaft vormacht und dann nach Bedarf hilft, auch hier. Die Vorturnerschaft bleibt uns für den Gleichschritt der Klasse verantwortlich.

Die zweiten 10 bis 15 Minuten jeder Stunde gehören dem freien Vortrag der Kinder. Wir wollen auch hier Reihenwissen erzeugen, und da nötigt die psychologische Einsicht in den Aufbau der Reihe, die Anfangsglieder durch häufige Wiederholung recht fest zu machen. Wenn jetzt das sachliche Wissen mit einer persönlichen Note zutage kommt, so hat unser Unterricht die Prüfung bestanden. Die Kinder sollen durch Überzeugung zu Zeugen geworden sein; weniger das Schauen als das Tun ist der Weg zu diesem Ziel. Wahrscheinlich hätte mein Unterricht gewonnen, wenn die Kinder einzelne Abschnitte

des Friedrichshains, des Grunewaldes, der Müggelberge usw. geformt hätten; weil ich es nicht erproben konnte, will ich davon nicht reden. Aber das ist mir gewiß, daß das Wandern mit seinem leiblichen Hunger und Durst, mit seinen Mühen und Entbehrungen, mit seinen großen Freuden und kleinen Leiden der Handbetätigung mindestens gleichkommt. Wo diese für die kleinen Leute entscheidenden Dinge fehlen, da muß die Schule schneller zu anderen Mitteln greifen: je besser die Doktrin ist, desto milder darf die Disziplin sein. Hier liegt der Grund verborgen, weshalb das Lichtbild stets versucht sein wird, durch Vorführung des Außergewöhnlichen und Aufregenden, oft des Unmöglichen Teilnahme zu erzwingen. Man wird dort leicht zu einer ungesunden Entwicklung kommen, weil die keusche Wahrheit und Wirklichkeit ohne jene körperliche Betätigung für den geistig Unmündigen nicht Werbekraft genug besitzt. Gegen die Schundliteratur mit demselben Fehler und der gleichen Fehlerquelle ist das gute, billige Buch die schärfste Waffe geworden; ganz ähnlich könnte dem Kinounfug durch gute und billige Schul- und Turnfahrten nachhaltig Abbruch getan werden. Ungewollt und unbewußt und deshalb um so inniger verwächst der Mensch beim Wandern mit seiner Welt, und das ist ja der Zweck nicht nur der Heimatkunde, sondern jedes Elementarunterrichts im eigentlichen Sinne. Was der Lebenskünstler Goethe einmal von sich sagt: „Was ich nicht gelernt habe, das habe ich erwandert", läßt ein helles Schlaglicht auf den hier empfohlenen Unterricht fallen. —

Für den Osten Berlins ist es ein Vorzug, daß ohne besondere Mühe die Spree besucht werden kann. Die Waisenbrücke und Neukölln am Wasser haben mich manchmal mit meiner Schar gesehen. Ich lasse hier alles Persönliche weg und teile nur das Unterrichtsergebnis mit. „Berlins Entstehung" war die Überschrift für die folgende Niederschrift: Dicht hinter der Waisenbrücke teilt sich die Spree in zwei Arme. Das Land zwischen beiden Armen ragt als Insel hervor. Hier ließen sich vor mehr als tausend Jahren wendische Fischer nieder. Sie legten den Grund zu der Stadt Kölln. Nicht lange danach wurde auch das Land rechts von der Spree besiedelt; hier entstand die Stadt Berlin. Etwa zweihundert Jahre später wurde den Ansiedlern das Christentum gepredigt. Die Köllner Fischer nannten ihre Kirche nach dem Menschenfischer Petrus. Weil die Berliner sich mehr mit Handel beschäftigten und der heilige Nikolaus als Beschützer der Fremden galt, nannten sie ihr Gotteshaus Nikolaikirche. Eine dritte Kirche wurde der Jungfrau Maria geweiht. Später wurden beide Städte durch eine Brücke, den Mühlendamm, zu einer Stadt vereinigt. Weil die Ansiedlung auf dem rechten Ufer kräftiger wuchs, kam für die ganze Stadt der Name Berlin in Gebrauch.

Im dritten und vierten Monat des Halbjahrs sollen die Kinder mit der Stadt- und Ringbahn bekannt werden. Diese Aufgabe lautet für die Kinder so: Wir machen einen Spaziergang quer durch Berlin und den Tiergarten nach dem Zoo und fahren ein andermal nach dem

Kreuzberg. Unsere Arbeit verläuft in der gleichen Weise: der Plan wird entworfen und dabei so weit besprochen, daß unterwegs kurze Hinweise ausreichen. Für den Besuch des Zoo arbeiten bei der Vorbereitung Heimatkunde und Naturkunde Hand in Hand. Aus dem Zoo müssen die Kinder das Urteil mit nach Hause nehmen, sie haben nur einen kleinen Bruchteil von all dem Schönen und Wissenswerten gesehen, was hier aufgespeichert ist; wenn sich das Kind später von einem zweiten, dritten, vierten Besuch mit der Begründung ausschließt, es sei schon dagewesen, so ist bewiesen, daß der erste Besuch mißglückt war. Einen besonderen Reiz bekommt dieser Ausflug durch die Heimfahrt mit der Stadtbahn.

Schon bei den kurzen Spaziergängen ist so viel Eigen- und Unart der Kinder zum Vorschein gekommen, daß der „Klassengeist" manchmal zitiert werden mußte. Wer ohne praktische Anweisung mit der Klasse nach dem Zoo geht und hinterher die Bahnfahrt wagt, kann in dieser Hinsicht Wunderdinge erleben. Die Zeitkrankheit, ganz ausgiebig die eigenen Rechte wahrzunehmen, dagegen recht bescheiden nach den eigenen Pflichten zu fragen, ist eine Kinderkrankheit. Der Versuchung, hier andern zu Nutz und Lehr' aus der Schule zu plaudern, kann ich trotzdem widerstehen, weil die „Turnvereinigung Berliner Lehrer" (Berlin S. 14, Prinzenstraße 70) auf Grund reicher Erfahrung alles Notwendige zu einem „Merkbüchlein für Schulausflüge" zusammengestellt hat, das sie, soweit der Vorrat reicht, gegen fünf Pfennig Porto kostenlos abgibt. Wer dennoch schlechte Erfahrungen machen sollte, der suche nach Salzmanns Rezept den Grund dafür in sich selber und — wandere weiter, bis er's gelernt hat. Daß es mancher nie lernt, ist eine Tatsache, die aber nicht den ganzen Betrieb richtet. Wenn die Berliner Kinder (wohl alle Großstadtkinder) bei solcher Gelegenheit leicht aus der „Rolle" fallen, so ist für mich damit der Beweis erbracht, wie lebensfremd und äußerlich unser Unterricht bis dahin zum großen Teil war. Die Bedeutung der Wanderungen für den Unterricht schätze ich hoch ein; für die Erziehung der Kinder zum Gemeinsinn haben sie noch wichtigere Aufgaben zu lösen! —

Fast wie von selbst ergibt sich bei diesem Gedankengange, daß der ersten gemeinsamen Bahnfahrt recht bald eine zweite folgen muß, mit noch mehr Schwierigkeiten und dennoch mit besserem Erfolge. Wir fahren für fünf Pfennig mit der Stadtbahn bis Stralau-Rummelsburg und dann mit dem Südring weiter. Auch das Umsteigen soll gelernt werden. Über die fünfte Haltestelle fährt man nur selten ungestraft hinaus. Von da geht es zu Fuß über das Tempelhofer Feld nach dem Kreuzberg, dem Stolz jedes echten Berliners. Nur andeuten will ich, wie sich gerade bei diesem Ausfluge die Heimatkunde als Stammunterricht offenbart, der die später auftretenden Fächer Geschichte, Erdkunde und Naturkunde in sich vereinigt und vorbereitet. Wir stehen auf dem Südrande des Berliner Haupttals und suchen im Nordosten den andern Talrand mit dem Friedrichshain, der uns erst kürzlich die

Geschichte von der Vereisung erzählt hat. Die ganze Stadtgegend weckt die Erinnerung an die große Zeit vor hundert Jahren, das Denkmal faßt die Ereignisse jener Tage wie in einem Brennpunkt zusammen, und die Marmorstandbilder der Dichter mahnen als gute Geister, die reiche Gegenwart möge die Vergangenheit mit ihren Opfern an Gut und Blut nicht vergessen. Das Häusermeer zu unseren Füßen mit den inselartig aufragenden Kirchen und anderen öffentlichen Gebäuden stieg nach dem letzten Kriege auf die Höhenlandschaften Barnim und Teltow hinauf, weil die Kaiserstadt im Spreetal nicht mehr Raum genug fand. Im Viktoriapark mit seinem künstlichen Wasserfall, mit seinen Bäumen und Sträuchern aus Heimat und Fremde, mit seinen Singvögeln und Kerbtieren ist ein gut Teil der Berliner Naturgeschichte vereinigt. Ganze Reihen von Vororten im Südwest und Südost und die Eisenbahnen, die sie mit der Hauptstadt verbinden, führen Auge und Herz der jungen Wanderer in die Weite.

Jetzt sind die Erfahrungen für eine gedeihliche Klassenbehandlung der Stadt- und Ringbahn zur Stelle. An der Tafel wird mit verschiedenfarbiger Kreide der „Hundekopf“ gezeichnet, den die Kinder auf der Fahrt schon bemerkt haben. Ihn verstehen und im Bedarfsfalle richtig benutzen, ist das Ziel der Belehrung. Noch schneller als sonst sind die Kinder nach der Besprechung bereit, den Plan nicht einmal, sondern drei- oder viermal zu zeichnen, bis sie Bescheid wissen.

Unser Wirkungskreis auf der Karte ist damit wesentlich erweitert worden, und da es immer wieder einzig auf Orientierung ankommt, ist das Zurechtfinden in dem Gewirr der Hauptstraßen Berlins eine ebenso umfangreiche wie dankbare Aufgabe der nächsten Wochen. Eher als in manchem andern Fach wird das Kind durch diese praktische Seite der Heimatkunde erfreut, und diese Freude ist wieder die Ursache für eigenes Suchen und Forschen.

Uns bleibt nur noch übrig, in der Folgezeit das Weichbild planmäßig zu überschreiten, was bis dahin schon einige Male gelegentlich geschah. In den beiden letzten Monaten werden Charlottenburg oder Friedrichsfelde in einer Halbtagswanderung und der Grunewald oder die Müggelberge in einem Tagesausfluge aufgesucht. Wer die bezeichneten Gegenden kennt, wird zugeben, daß je zwei sich ersetzen können: Friedrichsfelde und Charlottenburg, beide mit fünf Pfennig Fahrgeld erreichbar, zeigen die Natur- und Kulturgeschichte besonders innig verknüpft, während im Grunewald und auf den Müggelbergen Wasser und Wald, die Wunder der Mark, dem Großstadtkinde Freundschafts- und Wiedersehensgrüße zuwinken. Was bis dahin Rat und Wunsch war, wird nun Forderung: jedes Kind muß mit einer Kartenskizze ausgerüstet sein, nach der wir wandern. *Die Belebung der Karte und die Vergeistigung der Wirklichkeit sind die besondere Arbeit*, die der Müggel- oder der Havelberg leicht macht, wenn bei den Kindern die innere Ruhe vorhanden ist, die dem Unterricht nirgend erlassen wird.

Auf Schritt und Tritt treffen wir geschichtliche Spuren, und wo die

von Menschen verfaßten Urkunden schweigen, da müssen Sand und Steine reden. Daß unsere Havel- und Müggelberge keine richtigen Berge, sondern stehengebliebene Überreste von Hochflächen sind, und daß die Havel- und Dahmeseen keine richtigen Seen, sondern buchtartige Erweiterungen uralter Flußbetten sind, davon kann sich jedes Kind überzeugen; der Teufelssee im Osten und der im Westen von Berlin sind durch die Strudel der Gletscherwasser geschaffen, gleich den riesigen Stromtälern, in denen die heutigen Flüsse und Bäche wie Zwerge erscheinen usw. Die Literatur über die Eiszeit ist so billig zu haben, daß ich von jedem Lehrer die geistige Verarbeitung, die Deutung der Sachen und Tatsachen erwarten möchte. Wir entfernen uns damit keinen Finger breit von dem Erfahrungs- und Anschauungsunterricht, den das Kind dieser Altersstufe verlangt.

Nach diesen Ausflügen kann die Durchnahme der Karte zu einem gewissen Abschluß gebracht werden. Berlins nähere und weitere Umgebung und die Eisenbahnen mit ihrem Vorort- und Fernverkehr leiten uns schrittweise in die Ferne, wo die durch Wandern erworbenen Anschauungen als Maßstäbe benutzt werden. So wächst die Heimatkunde allmählich in die Landes- und Erdkunde hinein, die mit all ihren fremden Bildern doch auf die Heimatkunde als das Reich der Erfahrung angewiesen bleibt.

Dasselbe Urteil gilt von der Himmelskunde der Oberklassen, und darum hat die Heimatkunde auch hier fleißig vorzuarbeiten. Absichtlich habe ich die Lehrmittel „Grundformen der Erdoberfläche" mit keiner Silbe erwähnt, und hier wünsche ich: Weg mit allen kunstvoll gearbeiteten Himmelstischen, Tellurien, Planetarien u. ä.! Sie sind oft daran schuld, daß die Kinder sich und uns durch richtige Antworten Kenntnisse vortäuschen, die sie in Wahrheit nicht haben. Nicht die Übersicht, sondern die Sache selber steht hier durchaus im Vordergrunde. Wie sich wegen der Witterung der Sommer am meisten für die Ausflüge eignet, so kommt für die Himmelskunde hauptsächlich die Zeit um Weihnachten in Betracht. Unsere Vorfahren haben um diese Zeit mit dem Himmel Frieden und Freundschaft gemacht, unsere Nachfahren sollen es auch tun.

Wenn die Sonne erst nach uns aufsteht und schon wieder vor uns zu Bett geht, dann ist die Zeit gekommen, mit den Kindern aus vielen beobachteten Tagesläufen der Sonne auf die Jahresbewegung zu schließen. Gewiß ist es für diese Arbeit förderlich, wenn der Klassenlehrer die Heimatkunde gibt, weil sich dann die Beobachtungen verhältnismäßig leicht gelegentlich vornehmen lassen; aber bei gutem Willen aller Beteiligten — das hat mich eine lange Erfahrung gelehrt — kann auch der Fachlehrer den notwendigen Gelegenheitsunterricht erteilen. Einige Minuten der ersten Unterrichtsstunde müßten zuweilen für diesen Zweck geopfert werden, wenn der Wortunterricht aufhören soll. Welcher Art die Beobachtungen sind, mögen die folgenden Gegenüberstellungen erkennen lassen, die dabei bis Weihnachten langsam heranreifen:

Am 21. 12. geht die Sonne nach 8 Uhr morgens auf u. vor 4 Uhr abends unter.	Am 21. 6. geht die Sonne vor 4 Uhr morgens auf u. nach 8 Uhr abends unter.
Dann hat der Tag unter 8 Stunden u. die Nacht über 16 Stunden.	Dann hat der Tag über 16 Stunden u. die Nacht unter 8 Stunden.
Wir haben den kürzesten Tag u. Wintersanfang.	Wir haben den längsten Tag u. Sommersanfang.
Nach dem 21. 12. werden die Tage länger u. die Nächte kürzer.	Nach dem 21. 6. werden die Tage kürzer u. die Nächte länger.
Am 21. 12. geht die Sonne im SO auf u. im SW unter.	Am 21. 6. geht die Sonne im NO auf u. im NW unter.
Dann steht die Mittagssonne am tiefsten.	Dann steht die Mittagssonne am höchsten.
Die Sonne bewegt sich im südlichen Wendekreis.	Die Sonne bewegt sich im nördlichen Wendekreis.
Wir haben im Winter südliche Morgen- und Abendweite.	Wir haben im Sommer nördliche Morgen- u. Abendweite.

Kurz vor Ostern nehmen wir die folgende Erweiterung vor:

Am 21. 3. geht die Sonne um 6 Uhr morgens auf u. um 6 Uhr abends unter.	Am 23. 9. geht die Sonne usw. ebenso.
Dann haben Tag u. Nacht je 12 Stunden.	ebenso.
Wir haben Frühlings-Tag- u. Nachtgleiche.	Wir haben Herbst-Tag- u. Nachtgleiche.
Am 21. 3. geht die Sonne im Ostpunkte auf und im Westpunkte unter.	Am 23. 9. geht die Sonne usw. ebenso.
Dann steht die Mittagssonne in der Mitte (zwischen dem südlichen u. nördlichen Wendekreis).	ebenso.
Die Sonne bewegt sich im Gleicher.	ebenso.

Und dann mögen die ausgestreuten Samenkörner ruhen, bis sie im nächsten Jahre zu neuem Leben erweckt werden.

Gegensätze erläutern sich wechselseitig, und deshalb werden auch unsere Schulbeobachtungen des abnehmenden Mondes am Morgen bald durch die häuslichen Beobachtungen des zunehmenden Mondes am Abend ergänzt und gestützt. Schon im Oktober kann mit diesem Unterricht begonnen werden, dann sind im Januar folgende Ergebnisse da: Der zunehmende Mond ist am Abend zu sehen, der abnehmende am Morgen. Beim zunehmenden Mond ist die rechte Seite der Mondscheibe erleuchtet, beim abnehmenden die linke. Der zunehmende Mond

wendet seine Hörner gegen Osten, der abnehmende gegen Westen. Aus dem zunehmenden Mond läßt sich ein geschriebenes Z machen, aus dem abnehmenden ein A. Aus dem zunehmenden Mond wird Vollmond, aus dem abnehmenden Neumond.

Die Sonne ist der einzige Stern, der in das Leben des Großstadtmenschen bedeutungsvoll eingreift; nur den sinnigen Wanderer erfreut noch das milde Mondlicht, nur ihn fragt das erleuchtete Firmament: „Weißt du, wieviel Sternlein stehen an dem blauen Himmelszelt?“ Aber unsere Kinder sollen ja um das Heimwohl und -weh nicht betrogen werden; deshalb hinaus auf den Schulhof, hinein in den dunklen Park oder gar hinauf auf die „Berge“ Berlins, damit das Volk den Januarhimmel in seiner leuchtenden Pracht kennen und lieben lerne. Schon der bloße Gedanke, daß wir uns zwischen sechs und sieben Uhr abends treffen wollen, ist für Kinder dieses Alters ein Ereignis. Fünf bis zehn Sternbilder mit ihren so ganz sonderbaren Formen, Namen und Sagen nehmen das Kind bald gefangen. Am Nachmittag schon wandert das Auge manchmal von der Erde zum Himmel, um zu sehen, ob die Sterne noch nicht erscheinen, und wenn sie dann da sind und wir auch da sind, so gibt es ein Hören und Staunen, ein Fragen und Raunen, wieder Märchen, die bei ihrer Schönheit und Wahrheit niemals zu Ende gehen! Diese Stimmung klingt immer mit, wenn wir schließlich unser Wissen von der Sternenwelt in die Prosasätze zusammenfassen:

Die Sterne stehen immer am Himmel. Am Tage scheint aber die Sonne so hell, daß wir die andern Sterne nicht sehen. In der Nacht sehen wir die Sterne nur dann, wenn der Himmel klar ist. Es gibt unzählig viele Sterne. Sie sehen aus wie kleine, leuchtende Punkte. Die meisten Sterne stehen immer gleich zueinander; deshalb sieht man Sternbilder. Wir kennen den großen und kleinen Bären, das W (Cassiopeia), das Fragezeichen mit dem Jakobstab (Orion), die Henne mit ihren Küchlein (Pleiaden), die beiden Zwillinge und die Milchstraße. —

Auch hier ist auf Hoffnung gesät worden; das Kindes- und Schulleben muß auf dieselben Dinge mehrmals kommen, wenn das hastige Treiben der Großstadt nicht doch schließlich allen Fleiß zunichte machen soll. Neben dem körperlichen Erwerb ist die Verknüpfung des Wissens die notwendigste und am schwersten zu lösende Aufgabe der Großstadtschule. Mit der Lösung dieser Aufgaben sollte darum der erste Schultag beginnen und der letzte in den acht Schuljahren schließen.

Der geographische Vorkursus, den man lange Zeit fälschlich Heimatkunde genannt hat, ist in einer erfreulichen Mauserung begriffen, die hoffentlich auch die alte Abneigung gegen diesen Unterricht tilgt: Die Heimatkunde ist wie der Anschauungsunterricht für die ersten Schuljahre Fach und während der ganzen Schulzeit Prinzip. Weitere Untersuchungen haben diese beiden Stiefkinder noch enger zusammengebracht und schließlich eine so nahe Verwandtschaft zwi-

schen beiden gefunden, daß in neueren Lehrplänen der „heimatkundliche Anschauungsunterricht" auftritt, der nach seinem Betriebe Erfahrungsunterricht, nach seinem Inhalt Heimatkunde, nach seiner Form Sprach-, Werk- und Zeichenunterricht und erst seinem Zweck nach Anschauungsunterricht ist oder sein soll. Ob er auf den Stundenplänen der Unterstufe als selbständiges Fach erscheint oder mit dem Deutschunterricht verbunden wird, ob da im ganzen zwei oder drei Wochenstunden auf diesen Gelegenheitsunterricht entfallen, ob er nach Ablauf des dritten oder vierten Schuljahres seine Selbständigkeit aufgibt, welche Stoffe für die Behandlung empfohlen werden: das alles sind Fragen von untergeordneter Bedeutung, die in der vorliegenden Arbeit nur gestreift werden. Hauptsache bleibt, daß dieser freie Unterricht das Kind während seiner ganzen Schulzeit begleitet und ihm auf dem Wege, sein eigener Lehrer zu werden, in der rechten Weise die gewünschte geistige Handreichung zuteil werden läßt. So bestimmt und praktisch ist mir mein Thema gestellt worden, und ebenso bestimmt und praktisch suche ich die Aufgabe zu lösen. Was diesen Unterricht auszeichnen sollte, das müßte auch die Stärke und zugleich die Schwäche meiner Arbeit sein: daß man den Jubelruf hindurchklingen hört: „Das höchste Glück ist die Persönlichkeit!"

Deshalb kann ich es mir nicht erlassen, hier in demselben Sinne auf den vorbereitenden heimatkundlichen Anschauungsunterricht der ersten Schuljahre kurz einzugehen und die Forderung nach einem heimatlichen Gepräge des späteren Unterrichtes etwas ausführlicher zu behandeln. Die Heimatkunde, die erwandert werden soll, ist sachlich und methodisch über die ererbte Schranke hinausgewachsen, und die Schule muß dieser Entwicklung dadurch gerecht werden, daß sie die Forderung, dem gesamten Unterricht ein heimatliches Gepräge zu geben, zu erfüllen versucht. Sowohl das, was dem heimatkundlichen Unterricht des dritten oder vierten Schuljahres als Anschauungsunterricht vorangeht, als auch das, was als Realunterricht auf heimatlicher Grundlage ihm nachfolgt, gehört mit ihm wesentlich zusammen; jener trägt — mehr oder minder zufällig — Bausteine in großer Zahl zusammen, die von der Heimatkunde i. e. S. benutzt werden, und dieser hat das auszubauen, was er bei seinem Beginn in den Grundmauern vorfindet.

Die ersten Schuljahre behandeln im Anschauungsunterricht dieselben Stoffe gelegentlich, die im dritten oder vierten Schuljahre in der oben angedeuteten Art planmäßig auftreten; da sind sie Nebensache und hier Hauptsache, da der Rahmen und hier das Bild, da Beiwerk für die auftretenden Personen und ihre Handlungen und hier das Bleibende von der Erfahrung. Der heutige Anschauungsunterricht verwirft den Bilderdienst (nicht das Bild) und verlangt dafür die Erfahrung als Erkenntnisquelle. Jeder Satz, der vom Kinde gesprochen wird, jeder Abschnitt, den es liest, soll ein Erlebnis ausdrücken. Es kommt also schon hier auf ein Erwandern der Heimatkunde an. Weniger die Sachen seiner Umgebung, als das Kind selber in seinem Verkehr mit diesen Dingen ist hier der passende Unterrichtsstoff. Die

in den „Vorschlägen“ (auf S. 22 und 23)[1]) angegebene Stoffauswahl läßt erkennen, wie das Kind auch durch Vermittlung des Unterrichts zu Hause und in der Schule, auf dem Spielplatz und auf der Straße durch den Umgang mit den Personen und Sachen heimisch gemacht werden soll. Wenn dieses Ziel nur annähernd erreicht wird, so brauchen wir uns um die Erreichung der andern Ziele: Übung der Sinne, Entwicklung der Hand- und Fußfertigkeit, Schulung des Denkvermögens und Entfesselung der Sprachkraft — keine Sorge zu machen. Die Personen und Dinge nicht abschließend, sondern so anregend zu besprechen, daß das Kind jetzt und später freiwillig zu ihnen wie zu lieben Bekannten zurückkehrt, das bedeutet die Meisterschaft in diesem Fache. Nicht untätig genießende Zuschauer, sondern verantwortlich mitwirkende Bürger soll das Vaterland aus der Zukunftsschule bekommen, und dieses Ziel muß schon dem Lehrer der Grundklasse voranleuchten und seine Maßnahmen bestimmen.

Eine Stoffverteilung und die sorgfältige Vorbereitung sind nun nicht etwa überflüssig; aber darüber steht der Augenblick mit dem geistigen Bedürfnis des Kindes, das sich bei entsprechender Anleitung recht oft durch Dinge, die es zur Besprechung mitbringt, kund gibt. Der Unterschied zwischen dem in der Stoffverteilung Genannten und dem, was der Lehrbericht als behandelt aufführt, würde jetzt keinen Vorwurf bei der Revision rechtfertigen, sondern eher eine Anerkennung begründen; und die Prüfung selber will nicht Sicherheit in einem umfangreichen Stoffwissen feststellen, sondern die Aufnahmefähigkeit und geistige Beweglichkeit der Kinder als Gradmesser für die geleistete Arbeit benutzen. Nur die Aufgaben, die in der letzten Vergangenheit die Klasse beschäftigt haben, dürfen dem Urteil darüber zugrunde gelegt werden, ob der eingeschlagene Weg die Erreichung des gesteckten Zieles erhoffen läßt. Dem Lehrer erwächst hier die nicht leichte, aber recht dankbare Arbeit, zunächst in der Heimat und dem Vorstellungsschatze der Kinder Umschau zu halten und erst dann unter Zuhilfenahme der eigenen Jugenderinnerungen den Stoff zu begrenzen und vorahnend sprachlich zu formen. Die fleißige Vorarbeit schützt ihn vor dem Hin- und Herreden im Unterricht, dem die innere Zucht fehlt, und das Interesse am Kinde vor dem starren Festhalten am eigenen Ausdruck. Die Übertreibung nach der einen oder andern Seite muß als Kennzeichen des Anfängertums vermieden werden.

Neben allerlei Mitgebrachtem versprechen schon hier kleine Spaziergänge für das Erwandern der Heimat hübschen Erfolg. Ihr vorbereitender Charakter wird am besten erkannt werden, wenn ich einiges von einem Nachmittagsspaziergang mit einer Klasse des zweiten Schuljahres berichte, der mir und mancher Schülerin von damals jetzt, nach zwanzig Jahren, noch im Gedächtnis ist: Auf dem Wege vom Bahnhof wurde eine Kartoffel aus der Erde genommen. Das Korn war so hoch

[1]) Vorschläge für den Lehrplan der Berliner Gemeindeschule. Von der Lehrplan-Kommission des Berliner Lehrervereins. Berlin 1911. Geschäftsstelle des BLV. C. 25. Alexanderstr. 41. Preis 50 Pfg.

wie eine Schülerin. Das Dorf zur Linken hat kleine Häuser, von denen manche noch mit Stroh gedeckt sind. Auf einem Gehöft kurz vor dem Park laden Bauern Mist auf. Der Park steigerte die bis dahin gebundene Heiterkeit zu lautem Jubel. Bei der Brücke aus Birkenholz tanzten die Mücken. „Weißt du, wieviel Mücklein spielen?" wurde gesungen. Daran schloß sich „Kuckuck, Kuckuck ruft aus dem Wald", denn er rief gerade. Das erste Lied wurde plötzlich unterbrochen, weil ein Buchfink ganz dicht über uns sein Lied schmetterte; wir pfiffen mit, so gut es ging. Die Finkmeise mit dem Silberglöcklein, die flötende Amsel wurden angehört und aufgesucht. Auf dem herrlichen Spielplatz mit seinen prächtigen Eichen wurde anderthalb Stunden emsig gespielt. Teich, Bach und Schloß, die untergehende Sonne und der aufgehende Mond gaben neuen Stoff zu unterhaltender Belehrung. Da reichlich (aber nicht gierig) Blumen gepflückt wurden, lernten wir manches Pflänzlein kennen; immer neue wurden jetzt Montags mitgebracht, und als der Sommer um war, kannten die Tüchtigen zwanzig Pflanzen, — sie waren keine Fremdlinge mehr in der Natur. — — Verheißung und Erfüllung, so geht es im Wechsel durch Schule und Leben; Verheißung und Erfüllung, derselbe Wechsel ist zugleich das Mittel, das Kind und Heimat verbindet, wenn das Wissen weiter gewebt wird.

Daß die Heimatkunde auch mit und von den älteren Kindern erwandert werde, das muß der Lehrplan begünstigen, die Stoffverteilung weitsichtig vorbereiten; aber die Hauptarbeit fällt wieder dem freischaffenden Lehrer zu, dem Kind und Heimat in gleichem Maße vertraut sein sollen.

Ein Allerweltsplan wird durch diese Auffassung gerichtet. In der Erdkunde zeigt der moderne Lehrplan bis oben hin die Dreiteilung: Heimatkunde, Länderkunde, Himmelskunde. Der Stoff aus der Heimatkunde wird so ausgewählt und zusammengestellt, daß er der steigenden Marschfähigkeit und der wachsenden Geisteskraft des Kindes Rechnung trägt. Am entscheidendsten aber bekennt sich der neue Lehrplan dadurch zum Heimatgedanken, daß er die Stoffe nur in seinen Umrissen bestimmt und den Entwurf eines genaueren Stoffplanes dem einzelnen Ort, der Stadtgegend, ja der einzelnen Schule überträgt. Sie haben die engere Heimat einschließlich ihrer Beziehungen zur Fremde auf ihre Unterrichtsmöglichkeiten und -notwendigkeiten abzuleuchten und müssen daneben die Beziehungen der übrigen Fächer zur Heimatkunde berücksichtigen. Der Längs- und Querschnitt des Planes muß die Einheit im Aufbau erkennen lassen und dadurch zum Durchwandern der Heimat eindringlich auffordern.

Die „Vorschläge" wollen beispielsweise, daß im vierten Schuljahre Pflanzen und Tiere der Straße besprochen werden, und weisen auf den Zoo als Fundgrube der Belehrung für alle Berliner Kinder hin. Fürs fünfte Schuljahr nennt derselbe Plan eine Parkanlage als Lehrstoff und überläßt es jeder Schule, die am bequemsten erreichbare zu durchforschen. An eine gleiche Mannigfaltigkeit ist gedacht worden, wenn

fürs sechste Schuljahr Feld und Wald und für die beiden letzten Jahre die nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten bearbeiteten Anlagen (der Botanische Garten in Steglitz und der Versuchsgarten im Humboldthain) zur Wahl gestellt werden. Daß auch die Geschichte nach Möglichkeit erwandert werden soll und kann, bringen die „Vorschläge" (S. 28 und 29) ebenfalls zum Ausdruck.

Sind die Pläne fertig, dann beginnt die Kleinarbeit des Lehrers, die aber für das Erwandern der Heimat Hauptsache ist. Er darf Vollständigkeit des Wissens nicht einmal anstreben; je mehr in dem Schüler bei aller Freude am Besitz das Verlangen nach geistigem Erwerb wächst, desto besser ist der Unterricht. Er wird nicht auf die ängstliche Scheidung der Fächer und Stoffgruppen bedacht sein, wenn auch auf höheren Stufen das stoffliche Interesse, besonders soweit es der gegenseitigen Klärung der Vorstellungen Vorschub leistet, ein gewisses Recht hat; unsere Forschungsreisen im Kleinen werden alle künstlichen Schranken erbarmungslos niederreißen und dafür neue Verbindungen schaffen. Wegen ihrer inneren Verwandtschaft konnten sich Charlottenburg und Friedrichsfelde als Ausflugsziele vertreten: beide erzählen hundert Jahre preußischer Geschichte, ihr Boden erzählt von der Eiszeit, und ihre Pflanzenwelt plaudert von fernen Ländern. Potsdam und Rüdersdorf hingegen ergänzen sich innerlich: dort überragt Menschen-, hier Erdgeschichte, ohne daß die Schwester vollständig vernachlässigt würde. Was für Potsdam ohne weiteres einleuchtet, sei für Rüdersdorf angedeutet.

Zwei sehr ferne Zeiträume sprechen in gewaltigen Ablagerungen zu dem erstaunten Besucher in einer so deutlichen Sprache, daß sie schon das Kind zu verstehen imstande ist: aus dem Mittelalter der Erde stammen Buntsandstein und Muschelkalk und aus der Neuzeit die Hinterlassenschaften des Eises, die von uns als alte Bekannte begrüßt werden. Das Kalklager erzählt aber in seiner Ausbeutung auch von den Höhepunkten in Preußens Entwicklung unter dem Großen Kurfürsten, Friedrich dem Großen und Wilhelm I. Andererseits führt es durch Waldwindröschen, Huflattich und Seedorn den Blick über früher gezogene Grenzen hinaus. Nur einer im Wandern gestählten geistigen Kraft darf man so harte Kost zumuten. Wer darüber hinaus die geologischen Verhältnisse eines fernen Landes zur Grundlage der geographischen Besprechung machen will, bringt meines Erachtens sich und die Kinder in Gefahr, auf einen schwankenden Boden oder aufs Nichts zu geraten.

Nicht ganz so gefährlich, aber doch recht schwierig ist es, mit Kindern die überreichen Berliner Sammlungen zu besuchen, die als wesentliches Glied in der Heimatkunde wenigstens eine Stellungnahme beanspruchen dürfen. Die Frage, ob großstädtische Sammlungen mit ihren sehr ferne Zeiten und sehr große Erdräume umspannenden Interessen von Schulklassen besucht werden sollen, möchte ich auf Grund der Erfahrung bejahen. Allerdings sind die gründliche Vorbereitung des Lehrers und der Kinder, weises Maßhalten bei der Auswahl der zu be-

trachtenden Stücke und eine sichere, selbstverständliche Zucht drei notwendige Bedingungen für das Gelingen. Weil mit dem Ausbau der Lebenstypen zu farbenreichen Kultur- und Landschaftsbildern der kindlichen Einbildungs- und Willenskraft ein gut Stück Arbeit zugemutet wird, soll man nur größere, geistig rege Kinder in die Sammlungen führen, und zwar nicht nach einigen Unterrichtsstunden, sondern wenn sie noch völlig frisch sind. Für den Unterricht gilt das Wort: Abwechslung ergötzt. Der belehrende Vortrag, welcher der oberflächlichen Besichtigung einer Abteilung folgt und der genaueren vorangeht, darf den Häkchen, die nach anderen Wissenszweigen hinübergreifen, nicht aus dem Wege gehen, sondern soll sie geradezu aufsuchen. Wohl dem Lehrer, der über ein tüchtiges Fachwissen verfügt; aber noch größeren Zuspruch hat der mit einem erfahrungsreichen Leben, der die Belehrung in das Gewand des persönlichen Erlebnisses zu kleiden weiß. Die Wortkunde schlägt Brücken zwischen Sache und Wort, wenn sie die Namen erklärt, und wird dabei für manchen zum frischsprudelnden Quell, der den ermattenden Wandersmann labt und erquickt.

Je schwieriger die unterwegs zu leistende Arbeit war, desto wichtiger ist die Nachbereitung: die geordnete Wiederholung und vielfache Verwendung des Gelernten. Jetzt zahlt der Ausflug mit Zinsen zurück, was er vielleicht von anderen Fächern an Zeit und Interesse geliehen hat. Ich frage: Darf ich in der Erdkunde nach solchem Erfahrungsunterricht von Bergen und Tälern, von Strömen und Meeren, Vulkanen und Gletschern reden? Weiß ich jetzt, was die Versuche in Physik und Chemie vorführen müssen, damit des Kindes Fragen beantwortet und die Abhängigkeit und Gesetzmäßigkeit geschaut werden? Lassen sich nun Immermanns „Hofschulze“, Allmers' „Marschenbewohner“, Ules „Kulturstufen der Menschheit“, Geibels „Morgenwanderung“, Goethes „Nachtlieder“ usw. als Sachunterricht behandeln? Wie von selbst kommt der Unterricht zu freien Aufsätzen; einige Überschriften aus der Praxis möchten zeigen, wie die erwanderte Heimatkunde sämtliche Fächer gelegentlich durchtränkt und ergänzt, belebt und verknüpft:

Berlins Lage und Entstehung.
Alte Berliner Wahrzeichen.
Berlin 1806/07.
Das erste Opfer der Befreiungskriege.
Allerlei Denkmäler (Fürsten, Feldherren, Dichter, Staatsmänner usw.).
Berlin vom Kreuzberge aus.
Berlin von der Michaelkirchbrücke aus.
Ein Maiabend am großen Teich im Friedrichshain.
Sommers Abschied in Treptow.
Unsere Wasserleitung.
In der Gasanstalt.
Was ein Sandkörnchen erzählt.



u. a. m.

Die Frühlingslieder im Deutschen und im Gesangunterricht kommen aus einem frühlingsvollen Herzen, und der Turnunterricht findet nach

seiner Bestimmung eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe. Zum Schluß sei das letzte Ziel ebenso deutlich wie hoffnungsfroh aufgestellt: Der Junge, das Mädchen, die in der Jugend mit der Heimat Freundschaft geschlossen haben, können für sich und andere Pfadfinder und Wegweiser werden. Und damit winkt unserem Bemühen um Jugend- und Volksbildung der schönste Preis: jedes Kind der Volksschule, das seine Heimat erwandert hat, ein Lebensapostel, der durch Worte und Taten die Botschaft „Freuet euch!" in die Massen hineinruft.

Zeichnen und Formen im erdkundlichen Unterrichte.

Von Richard Reisig in Leipzig.

Unmittelbare Anschauung! Das ist der oberste Grundsatz der modernen Methodik in allen den Unterrichtsfächern, wo es sich um Sachen, um körperhafte Gebilde handelt. Die Formen der Erdoberfläche und die Erscheinungen auf ihr vom Schüler unmittelbar anschauen zu lassen, ist darum auch der wesentlichste Fortschritt im modernen Erdkunde-Unterricht. Während aber die andern realistischen Fächer, vor allem die verschiedenen Zweige der Naturkunde, die überwiegende Mehrheit der Anschauungsstoffe in der Nähe des Schulortes aufsuchen und finden können, vermag dies die Erdkunde nicht, da ihr Stoffgebiet den ganzen Erdball umfaßt. Mögen bei dem frisch pulsierenden Leben, das jetzt glücklicherweise im geographischen Unterrichtsbetriebe immer spürbarer wird, jährlich eine erkleckliche Anzahl von Schulreisen und Unterrichtsgängen veranstaltet werden, mag auf diesen Ausflügen während der gesamten Schulzeit eine erfreuliche Fülle von eignen Beobachtungen gesammelt werden, immer wird es im Vergleich zum großen Ganzen nur ein kleiner Kreis und eine kurze Linie sein, die der Schüler aus unmittelbarer Anschauung kennen lernen kann. Welche Wege führen aus dieser schier unüberwindlichen Schwierigkeit der Veranschaulichung heraus? Schon die äußeren Umstände bedingen eine räumliche und zeitliche Beschränkung der geographischen Lehrausflüge; sie können sich vorwiegend nur auf die Umgebung des Schul- oder Wohnortes erstrecken. Die Heimat ist also der Erdraum, in dem sich der Schüler dank den Lehrgängen wirklich wie zu Hause fühlen muß. Aber mit dem bloßen Erfassen dessen, was die Heimat Geographisches an und für sich bietet, ist es nicht getan; sie muß ihm auch die Fremde ersetzen. Er wird angeleitet, Analogien zu bilden zwischen den kleinen räumlichen Gebilden in der Heimat und den riesenhaften Formen, die die gestaltenden Kräfte im fernen Erdteil hervorgebracht haben. Die Regenrinnsale am Rande des Gartenbeetes, an der Böschung der Lehm-, Kies- oder Sandgrube sind dem Lernenden verkleinerte, aber wesensgleiche Abbilder der gewaltigen Erosionsfurchen in reif zerschnittenen Hochgebirgen; der Kiesheger im Bach ist das Urbild für die Jnsel, am Sandhaufen sind dieselben Bestandteile des Berges zu erkennen wie am nächsten erreichbaren Hügel selbst. Sowohl

die Gewinnung unmittelbarer Anschauung auf Ausflügen, als auch die Betrachtung der heimatlichen Kleinformen muß aber unter Anleitung des Lehrers geschehen; denn „die Schule darf sich nicht darauf verlassen, daß die Kinder von selbst etwas gesehen haben. — Auch daß man die Kinder mit ihren Angehörigen die Anschauungsobjekte aufsuchen läßt, ist nur ein Mittel zur Beruhigung des Lehrergewissens.“ [1]) Selbst wenn der Lehrer die Kinderschar hinausgeführt hat, genügt die Aufforderung „Seht euch das an!“ nicht, am wenigsten bei den Schülern, die das genaue Hinsehen am notwendigsten haben. — Ein zweiter Ausweg aus der Schwierigkeit, die Ferne dem Kinde näher zu bringen, ist die Vorführung von Anschauungsbildern. Aber der Erfolg des Bilderbesehens bleibt ebenso sehr hinter der Erwartung des Lehrers zurück wie derjenige der Betrachtung des geographischen Objektes selbst. Die kleinen Egoisten lassen sich bei solchem Anschauen nur zu leicht durch das ihnen Zusagende ablenken und sehen durchaus nicht immer das, was wir von ihnen gesehen wünschen. Sie müssen erst sehen lernen; das Anschauen muß erst entwickelt werden. Das wichtigste Mittel zur Erreichung dieses Zweckes ist aber das Darstellen.

Wie Enderlin zeigt [2]), muß zur Aufnahme eines Gesichtseindruckes mittels des Auges noch die Betätigung des Tastsinnes und das Wirksamwerden der Muskelempfindung in reichem Maße hinzukommen, wenn die Wahrnehmung des dargebotenen körperhaften Objektes möglichst vollkommen und dauerhaft werden soll. „Das Kind soll seiner Entwicklungsstufe entsprechend sensorisch und motorisch tätig sein.“ [3]) Die kindliche Darstellung wird dann zu einer sinnlich wahrnehmbaren Wiedergabe dessen, was es zuvor in sich aufgenommen hat, zum Ausdruck seiner eigenen Wahrnehmungen. Als Formen dieses Ausdruckes kommen m. E. überhaupt drei in Frage: 1. der sprachliche Ausdruck a) mündlich, b) schriftlich; 2. der zeichnerische und plastische Ausdruck und 3. der mimische Ausdruck (die Gesten, das nachahmende Handeln, die dramatische Vorführung). Die plastische Darstellung, das Formen und Modellebauen, könnte vielleicht als eine ähnliche Steigerung des zeichnerischen Ausdrucks angesehen werden, wie sie die dramatische Geste gegenüber dem bloß sprachlichen Ausdruck ist. Heininger nimmt das Zeichnen als „das natürlichste Ausdrucksmittel des Kindes der ersten Schulzeit“ an.[4]) Ich möchte hier aber nicht entscheiden, welches der genannten Ausdrucksmittel für das Kind wirklich das natürlichste ist; sie sind schließlich gleichartige Keime in derselben Knospenhülle, und es kommt sowohl auf des Kindes Entwicklung vor der Schul-

[1]) Rudolf Sieber, Beiträge zur Theorie und Praxis einer allgemeinen Heimatkunde auf allen Klassenstufen. Heft 1. Leipzig 1912, Friedr. Brandstetter.

[2]) M. Enderlin, Veranschaulichung und Darstellung im erdkundlichen Unterrichte, in dem Werke: Rothe und Weyrich, Der moderne Erdkunde-Unterricht. Wien u. Leipzig 1912, Franz Deuticke.

[3]) Sieber a. a. O.

[4]) R. Heininger, Zeichnen als Ausdrucksmittel (Die Arbeitsschule 1913, Heft 1. Leipzig, Quelle u. Meyer).

zeit als auch auf das Material an, das ihm bis dahin hauptsächlich zur Verfügung gestanden hat, auf welchem der drei Gebiete es die größte Ausdrucksfähigkeit mit in die Schule bringt. Wird aber neben dem sprachlichen der graphische und plastische Ausdruck als ebenbürtig und gleichbedeutsam für den Lernprozeß im Kinde anerkannt, so erwächst daraus sofort die methodische Forderung, diesen graphisch-plastischen Ausdruck beim Lernenden mit demselben Nachdruck zu entwickeln und zu pflegen, wie dies mit dem sprachlichen Ausdruck seit dem Bestehen unserer Schulen geschehen ist. Zu diesem Ziel ist ein „im guten Sinne modern erteilter Zeichen-Unterricht“ [1]) auf dem besten Wege. Er begnügt sich nicht mit der Überlieferung der verschiedenen Zeichen- und Maltechniken und einigen nur formal-ästhetischen und kunstgeschichtlichen Betrachtungen, sondern widmet sich dazu der Pflege der graphischen Darstellung als Ausdrucksmittels, und zwar läßt er vom Schüler mit Stift, Pinsel und auch Modellierholz nur das ausdrücken, was er in seiner Umwelt als wirklich vorhandenen Gegenstand wahrgenommen hat. Diese Art und Weise, das Kind mit den Dingen der Umwelt in Beziehung zu setzen, ist aber eine wesentliche Seite der Heimatkunde, darf also in ihr noch viel weniger vernachlässigt werden [2]) als in anderen auf heimatlicher Grundlage betriebenen Fächern, wie Naturkunde, Geschichte, Rechnen, Formenlehre und Zeichnen. So steht fest, daß fleißiges Zeichnen und Formen im erdkundlichen Unterrichte die Beziehung des Kindes zur Umwelt nur zu befestigen und zu vertiefen vermag.

Der Gelegenheiten zum Zeichnen und Formen in der Erdkunde sind so viele, daß hier nur einiges davon herausgehoben werden kann. Versetzen wir uns zunächst auf diejenige Stufe des Erdkunde-Unterrichts, auf der er nach den gegenwärtigen Lehrplänen zum ersten Male als selbständiges Fach auftritt, in die Heimatkunde im 3. Schuljahre. Zur Behandlung stehe etwa der außerhalb des Ortes neben der Straße gelegene Teich!

Ehe der Lehrer überhaupt in eine Besprechung oder Betrachtung eintritt, läßt er von den Kindern einen Teich frei zeichnen mit all dem Beiwerk, das sie hinzuzubringen wissen. Da erscheint der Teich als Kreisfläche, die am Rande wachsenden Weidenbäume und Gebüsche gehen strahlenförmig nach allen Richtungen auseinander, der Schwan, die Fische, der Kahn und der Springbrunnen bieten sich in ihrer Seitenansicht dar. Die Versicherung des kleinen Künstlers, daß das auf die Teichfläche gezeichnete Liniengewirr die Wellen sein sollen, „die der Wind macht“, müssen wir wohl oder übel glauben. Ein derartiges Bildchen gibt nun dem scharf sehenden Lehrer reichliche Gelegenheit, sich von Inhalt und Umfang des Vorstellungsschatzes zu überzeugen, den

---

[1]) Rudolf Sieber a. a. O.

[2]) Von einer Vernachlässigung dieser Seite der Heimatkunde muß dann geredet werden, wenn sie nur der Gewinnung der geographischen Grundbegriffe und der Einführung in das Kartenverständnis dienen soll. Dem rein Logischen gegenüber muß das Deskriptive als Gegengewicht erhalten bleiben.

das Kind für das Kapitel „Teich“ schon mitbringt; diese erste Zeichnung dient der „Analyse des kindlichen Gedankenkreises“. Je nach Art und Ausstattung der Zeichnung erkennt der Lehrer, ob der Schüler sich über die Gestalt des Teichrandes, seine Lagebeziehung zur Umgebung schon ein den wirklichen Verhältnissen einigermaßen entsprechendes Bild gemacht und eingeprägt hat, was ihm von dem reichen Leben an, auf und in dem Teiche bemerkenswert erschienen ist, und ob seine Darstellungskunst nur in der Anwendung überlieferter Schemata besteht oder ob das denkende Erfassen schon die Form der Wiedergabe beeinflußt hat. Denn der Kreis ist bereits beim vorschulpflichtigen Kinde das Schema für den Teich; kreisförmig baut es dessen Rand aus den Klötzen des Baukastens oder aus dem Sande des Spielplatzes. Alle Dinge, die das Kind bis weit in die Schuljahre hinein wiederholt im „malenden Zeichnen“ darstellt, kehren in derartigen festgeprägten Grundformen immer wieder. Darum auch die Profilzeichnung des Fisches, des Schwans usw.

Nun erst folgt die unterrichtliche Behandlung des Teiches, um die vorhandenen Vorstellungen zu berichtigen, zu klären und zu bereichern. Dies geschieht vor allem durch einen oder mehrere Besuche des Teiches. Während des Umschreitens seines Randes wird erkannt, daß die Wasserfläche zwar ungefähr Kreisform besitzt, daß aber die kleinen Halbinseln und Buchten mehr oder weniger auffällige Abweichungen bedeuten. Ein Plätzchen zur Ruhe nach dem anstrengenden Marsche wird so gewählt, daß es zugleich als Standpunkt für die Betrachtung des Teiches und seiner Umgebung dienen kann. Da werden die Kinder staunend gewahr, daß jetzt der Teich gar nicht wie ein Kreis aussieht, sondern wie ein flachgedrücktes Oval. Von Perspektive brauchen wir gar nicht zu reden. Die Weidenbäume stehen auch nicht wie gespreizte Finger vom Teichrande ab, sondern alle stehen aufrecht, und merkwürdig, die Stämme am vorderen Ufer scheinen noch über den jenseitigen Rand des Wassers emporzuragen (Überschneiden)! Von den Fischen können wir von hier aus gar nichts sehen, höchstens erhaschen wir mit unserm Blick einen, der sich eben aus dem Wasser emporschnellt. Es empfiehlt sich aber nicht, von kleineren Kindern nach diesen Wahrnehmungen an Ort und Stelle eine Skizze anfertigen zu lassen. Dazu ist die Aufgabe zu schwierig, das Vielerlei des Sichtbaren verwirrt, manches Beiwerk drängt sich störend oder ablenkend auf, die Unmöglichkeit genauer Wiedergabe der räumlichen Verhältnisse raubt dem kleinen Maler den Mut, das Farbenspiel muß ganz außer acht gelassen werden. „Wir zeichnen zu viel ab“, sagt Seinig. Der Erfolg einer zweiten zeichnerischen Darstellung wird größer sein, wenn wir sie nach der Heimkehr im Wohn- oder im Schulzimmer anfertigen lassen. Da ist das Kind mit Papier und Griffel allein und kann seine ganze Aufmerksamkeit auf eine berichtigte Wiedergabe des geschauten Ganzen und der gemerkten Einzelheiten richten; die innere Anschauung tritt in Tätigkeit und diktiert der Hand, was sie malen soll. So wird dieses zweite Bild uns eine Stei-

gerung der Zeichenfertigkeit und auch der sachlichen Vollständigkeit beweisen.

Nebenbei sei bemerkt, daß ältere Schüler selbstverständlich im Freien nach der Natur zeichnen müssen, wenn sie Maßskizzen, Durchschnitte u. dgl. anfertigen sollen, die im Zeichnen oder im Werkunterricht weiter verarbeitet werden.

An diese zweite verbesserte Auflage der kindlichen Zeichnung vom Teiche kann nun die Besprechung angeschlossen werden. Da die Schüler draußen vor dem wirklichen Objekte zum bewußten Sehen angehalten worden sind und die meisten ihrer Erinnerungsbilder in der Zeichnung festgelegt haben, so bietet diese während der Unterredung in ihren Einzelheiten und auch in ihren Lücken treffliche Reproduktionshilfen dar.[1]) Dabei wird sich von selbst eine scharfe Beurteilung des eignen und des nachbarlichen Kunstwerkes einstellen. So kann gefunden werden, warum der Teich gerade an dieser Stelle liegt, welche Gestalt sein Rand hat, wodurch die Abweichungen von der reinen Kreisform bedingt sind, woher das Wasser im Teiche kommt, und wohin es geht. Diese Besprechung bietet wieder Anlaß zu allerhand Einzelskizzen, z. B. wenn von den Anschwemmungen des in den Teich mündenden Baches geredet oder wenn gezeigt wird, wie die Bäume am geneigten Ufer sich nicht genügend befestigen können, wie sie darum ihren Stamm nach dem Wasser zu neigen, aber auch wie sie, unbeengt von irgend welchen Nachbarn, ihre Zweige schirmend über die spiegelnde Fläche breiten. Namentlich ist man auf Einzelskizzen angewiesen, wenn das Unterrichtsgespräch auf die von Menschenhand gefertigten Vorrichtungen am Teiche eingeht, etwa auf den Schützen, der die Speisung des Teiches regelt, oder den Ständer, der dieselbe Rolle für das abfließende Wasser übernimmt. Das organische Leben, dessen mannigfache Erscheinungen zusammen mit der leicht beweglichen oder in Eisesbann erstarrten Wasseroberfläche selbst den einfachsten Dorfteich so anziehend machen, verdient in der heimatkundlichen Besprechung eine eingehende und liebevolle Betrachtung. Da ist der Schwan angeschaut worden, wie er stolz die Flügel hebt, wie er Hals und Kopf zur Ruhe auf den Rücken legt und wie er gründelt. Diese verschiedenen Stellungen werden durch einfache Konturenzeichnungen festgehalten, wenn möglich schon draußen im Freien. Die sommerliche Lust des Badens im Teiche, das winterliche Vergnügen des Schlittschuhlaufens, die selbsterlebte oder angeschaute Kahnfahrt sind Beispiele für die Beziehungen des Menschen zum Teiche, die so lebhaft zu sprudelnden Erzählungen reizen und Gelegenheit bieten, wo die Phantasiezeichnung einsetzen kann, die der Lehrer zum Zwecke selbständiger stiller Beschäftigung vom Kinde als Hausaufgabe verlangt. Das Tun und Treiben der Leute ist aber auch in praktischer Hinsicht mit dem Teiche verknüpft. Darum zeichnen wir, was wir von den

[1]) Vgl. Seinig, Heimatkunde der Großstadt (Die Sonde 1913, Heft 1) und H. Reishauer, Heimatliche Ausflüge u. Arbeitsunterr. (Arbeitsschule 1913, Heft 3).

Geräten des Fischers gesehen haben, der hinter dem schmalen Kahne sein Netz herzieht oder angelnd am Ufer sitzt. Wir halten im Bilde fest, wie sich Gänse und Enten auf der kühlenden Flut tummeln, wie die Pferde, die man in die Schwemme getrieben hat, nur mit Rücken, Hals und Kopf aus dem Wasser herausschauen, wie ein Teich, der allerdings nur mehr die Erweiterung eines Flusses ist, von den Fuhrwerken als Furt benutzt wird, damit der Kutscher am Feierabend nicht umständlich und lange die Beine der müden Pferde und die Radspeichen zu putzen braucht, endlich wie das Waschfaß und die Tonne, die man zum Zwecke des Aufquellens ins Wasser geworfen hat, sich lustig auf der leichtgekräuselten Fläche schaukeln.

So wird das Bild vom Teiche immer reicher; er stellt sich dar als ein geographisches Individuum, als eine vom Boden bedingte Lebensgemeinschaft, deren Gestalten und Erscheinungen mit den Augen des Geographen, des Naturkundigen und Biologen betrachtet sein wollen, die ein Anziehungspunkt für des Menschen Spiel und Arbeit ist, die in ihrer Anlage und Ausstattung mit Vorrichtungen manchen Beleg für die Geschichte der Kultur, insbesondere der Technik birgt, kurz, die an uns die Aufforderung richtet, die Fülle der Formen und Vorgänge zu erfassen: Der Gegenstand der heimatkundlichen Betrachtung muß ausgekauft werden.

Natürlich soll deswegen der 9jährige Schüler, auch wenn er ein dutzendmal an dem Gewässer geweilt hat, nicht von all diesen Formen und Vorgängen auch Zeichnungen entwerfen! Wir treiben vielmehr beim heimatkundlichen Betrachten und Zeichnen Gelegenheitsunterricht in doppeltem Sinne: 1. Wir verwenden das, was sich gerade darbietet, planmäßig im Rahmen unserer Jahresarbeit, 2. wir nutzen die sich durch Zufall einstellende Gelegenheit frei aus. Ferner schränken die zur Verfügung stehende Zeit und die Zeichenfertigkeit der betreffenden Altersstufe die Auswahl der Vorwürfe mehr oder weniger ein. Allein, was das Kind nicht zeichnen kann, braucht deswegen in der Behandlung noch nicht ganz beiseite zu bleiben. Diese Stoffe mögen durch die Zeichenkunst des Lehrers verewigt werden. Er entwirft auf der Tafel oder auf der mit Schiefergrau gestrichenen Wandfläche mittels bunter Kreide ein gefälliges Stimmungsbild vom Teiche[1]), er veranschaulicht durch einfache Kohle- oder Rötelstriche auf einem Bogen Packpapier den inneren Bau des Ständers oder begleitet seine technischen Erläuterungen durch Faustskizzen auf der schwarzen Tafel. Er kann aber noch mehr tun: ist er ein begabter Zeichner oder gar Aquarellist, so vermag er wohl in einer Bleistiftskizze, einer Strichzeichnung oder mit Farben ein Bild des Teiches und seiner Umgebung im Schmucke einer bestimmten Jahreszeit festzuhalten, das den Einfluß der Belaubung, der Wolken, der Luft und des Lichtes auf den Bildeindruck erkennen läßt. Vgl. Abb. 1. Sollten auch solche Versuche

[1]) Viele beachtenswerte Anregungen zu solchen Bildern bietet: Ernst Weber, Technik des Wandtafelzeichnens.

des Lehrers nicht allen künstlerischen Anforderungen entsprechen, so werden sie doch bei den Kindern lebhafte Freude erwecken, wenn er ihnen die Bilder zeigt oder gar längere Zeit im Schulzimmer aufhängt zum Zwecke sinnenden Verweilens vor ihnen.

Auf Spaziergängen, die der Vorbereitung eines Unterrichtsausflugs oder seiner eignen Erholung dienen, muß also der zeichenfreudige



Abb. 1.

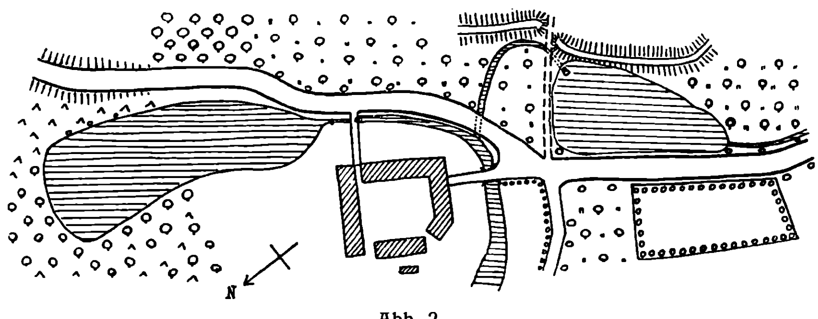


Abb. 2.

Lehrer stets mit Skizzenbuch und Griffel bewaffnet sein. Die Faustskizze großen Formats, die vergrößerten Zeichnungen in Kohle, Pastell oder Tusche und dazu die oben erwähnten feinen Bildchen geben dann bei jahrelang anhaltendem Sammeleifer eine stattliche Reihe wirksamster selbstgefertigter Anschauungsbilder, ein einzigartiges und darum unersetzliches „Heimatarchiv".[1]) Wir sehen, daß die „Arbeitsschule" noch ganz andere zeit- und kraftraubende

[1]) Georg Stiehler, Beitrag zur Psychologie und Methodik des Zeichenunterrichts. Osterwieck u. Leipzig 1913, A. W. Zickfeldt. — Übrigens verdanke ich dem Verfasser dieser wegweisenden Schrift viele treffliche Anregungen für den vorliegenden Aufsatz.

„Präparationen“ voraussetzt als die „Lernschule“. Sollen aber die Kinder alle von des Lehrers Hand gefertigten und die unterrichtliche Besprechung begleitenden Zeichnungen in ihrem Hefte nachmalen? Mit der Forderung, das fertige Bild im kleinen nachzuahmen, wird der Entwicklung der kindlichen Auffassungs- und Darstellungskraft nur ein schlechter Dienst geleistet! Vielmehr kann das Nachzeichnen nur dann bildend auf diese Kräfte einwirken, wenn die Kinder das Vorbild haben auf der Tafel entstehen sehen, wenn das Verfolgen der zeichnenden Lehrerhand dem Gange der eignen Zeichnung die Wege weisen kann. Außerdem besteht hier die Möglichkeit, das Gedächtniszeichnen in der Weise zu üben, daß man von den Kindern nur einen bestimmten kleinen Teil der Tafelzeichnung als Wiederholungsbild darstellen läßt. Nach der unterrichtlichen Besprechung kann eine abermalige Kinderzeichnung des Teiches aus dem Gedächtnis heraus als Zusammenfassung, als Anwendung, oder wie man es sonst nennen will, auftreten. Dieses neue Bild wird gegenüber den ersten beiden einen deutlich erkennbaren Fortschritt aufweisen. Die beobachtete perspektivische Verkürzung in der Ferne, die Überschneidungen, manche einstige Einzelskizze werden sich auf der Zeichnung wiederfinden, die Einzeldinge sind zum Ganzen meist in das richtige Größenverhältnis gebracht worden.

Werden zum Schluß noch Hausaufgaben gestellt, so brauchen sich diese nicht bloß auf die oben erwähnten Phantasiezeichnungen zu erstrecken. Auf Grund eines im Unterrichte gezeichneten Bachdurchschnittes soll z. B. daheim ein Flußdurchschnitt dargestellt werden, für den der Lehrer die nötigen Angaben über die andern Böschungswinkel, über das andere Verhältnis von Tiefe und Breite des Wassers usw. liefert. Oder eine freihändige Skizze soll in eine maßgerechte Skizze umgesetzt werden, die von Kindern der Oberstufe beim Modellbauen als Werkzeichnung benutzt werden kann. So kommt für die häusliche Übung und Anwendung das Denkzeichnen als kraftbildende Betätigung hinzu. Nur beim erstmaligen Durchschreiten des hier geschilderten methodischen Ganges wird die geforderte Ausführlichkeit nötig sein; je länger, je mehr läßt er sich kürzen im Sinne der Anwendung.

Nach alledem trat in der methodischen Einheit mit der Überschrift „Teich“ die Kinderzeichnung auf

1. als freie Kinderzeichnung zum Zwecke der Erkundung des kindlichen Vorstellungsschatzes,
2. als Gedächtniszeichnung, und zwar a) nach der selbständigen unmittelbaren Anschauung, b) nach der unterrichtlichen Besprechung entweder sofort oder erst nach längerer Zeit als Wiederholungsbild,
3. als räumliche Projektions- oder Werkzeichnung, als struktive Zeichnung (konstruktiv oder organisch) auf Grund eigener Skizze oder nach entwickelter Tafelzeichnung,
4. als Phantasie- und als Denkzeichnung besonders bei anschließenden Hausaufgaben.

Nach Beendigung des heimatlichen Lehrgangs im dritten Schuljahr soll die Heimat nicht gänzlich verlassen werden, wir betreiben die Länderkunde im Sinne Mönchs „als erweiterte Heimatkunde", wir suchen immer von neuem die eingangs erwähnten Analogien für das Fremde in unserer Nähe auf. Darum wandern wir auch mit den größeren Schülern noch oft hinaus an unsern Teich, z. B. wenn der südlichste Gürtel der oberbayrischen Hochebene als Moränen- und Seengebiet erkannt werden soll. Diesmal betrachten wir unsern Teich als Teil einer Landschaft; er liegt zwischen sanften Bodenwellen eingebettet, erweist sich als eine flache Mulde, als eine mäßige Erweiterung des Fluß- oder Bachtales, in der eben das Wasser Gelegenheit hatte, sich in größerer Fläche auszubreiten. Wie früher durch Darbietung stimmungsvoller Einzelbilder, so kann man jetzt durch Betrachtung des Teiches als Glied eines größeren Landschaftsgebildes einen leise versuchenden Schritt zur Anbahnung der ästhetischen Erfassung der Landschaft wagen: die Ebene des Wasserspiegels ist eine angenehme, beruhigende Unterbrechung des bewegten Linienspiels der Hügelrücken. — Der Wasserstands-Unterschied zweier nebeneinander gelegener Teiche kann zum Vergleich mit der verschiedenen Seehöhe des Wasserspiegels bei den kanadischen Seen dienen, und der kleine Wasserfall, der am Schützen zwischen beiden Seen entsteht, hat im Grunde dieselbe Ursache wie die Niagarafälle. Die einfache Konturenzeichnung des Schülers nebst der Tafelskizze des Lehrers erleichtern nachher im Schulzimmer die Gedankenreise in die Ferne. Bei derartigen Beispielen ist nicht nur eine perspektivisch angelegte Skizze aufzunehmen, sondern wesentliche Dienste leistet dann noch die Profilzeichnung, das Durchschnittsbild. Ehe wir aber das Entwerfen eines Profils von den Kindern verlangen können, müssen sie wirkliche Durchschnitte gesehen und abgezeichnet haben. Wie der Zeichenlehrer die Schnittflächen geteilter Zwiebeln, Äpfel oder Birnen darstellen läßt, so sollen die Schüler zunächst dem wirklichen Zerschneiden eines körperhaften Modells aus Sand, Ton oder Plastilina beiwohnen und dann die Umrisse der Schnittfläche auf dem Papiere nachbilden. Abb. 3 zeigt das perspektivische Bild der Mündung eines Baches, dessen Bett im Profil dann die Abb. 4 darstellt. Das ist der Anfang zu dem Wege, der die Schüler zum verständnisvollen Betrachten von Gebirgs-, Gefälle- und geologischen Profilen, sowie von Silhouetten der Ortschaften und zum selbständigen Erarbeiten solcher Durchschnittszeichnungen aus Karte, Bild oder Wirklichkeit führt.

Da im gegenwärtigen Betriebe der Länderkunde die Entstehung der vorhandenen Bodenformen durchaus mit Hilfe der Geologie erklärt wird, so kann der Lehrer nicht genug geologische Profilzeichnungen sammeln, um sie seinen Schülern mit farbiger Kreide an der Wandtafel vorzuführen und von ihnen im Hefte bunt nachbilden zu lassen. Solche bunte Durchschnitte mit ihrer „sinnlichen Deutlichkeit" erleichtern noch mehr als die einfachen schwarzen Zeichnungen mit ihren mannigfachen Signaturen das Verständnis für die Entwicklung der

Erdkruste und sind höchst schätzbare Gedächtnishilfen. Der Zeitersparnis und der größeren Genauigkeit halber wird gar mancher Lehrer von selbst darauf verfallen, auch geologische Profile als große Wandbilder auszuführen oder von reifen Schülern ausführen zu lassen, um dann wirksame Anschauungsmittel bequem und rasch zur Hand zu haben. Vorlagen dazu bieten außer den Aufschlüssen in Sandgruben, Steinbrüchen usw. die aus den wirklichen Gesteins- und Erdarten unter Glas und Rahmen zusammengesetzten Schichtenmodelle und die Zeichnungen in modernen Lehrbüchern der Geographie und Geologie massenhaft.



Abb. 3.

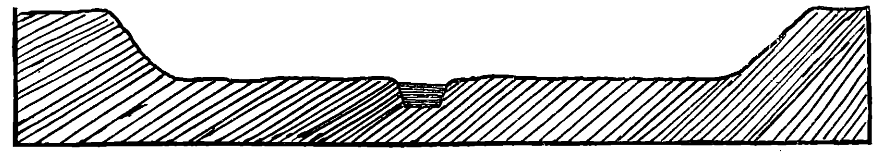


Abb. 4.

Eine nicht ganz leichte Aufgabe für den Lehrer, der auf Herstellung und Sammlung von Anschauungsbildern oder auf Gewinnung wirksamer Tafelskizzen Wert legt, ist die richtige Ausnützung der Photographien und anschließend der Buchabbildungen. Wegen ihrer Kleinheit, wegen der Gleichmäßigkeit im Ton und wegen der Fülle des im Bilde dargebotenen Stoffes eignen sich die Landschaftsphotographien meist wenig als Anschauungsmittel im Klassenunterricht. Darum muß der Lehrer aus ihnen das herausziehen, worauf es ihm gerade ankommt. Bergformen lassen ihren Gesteinsaufbau oft schon in ihrer äußeren Gestalt erkennen. Z. B. zeigen die nach Photographien hergestellten Abbildungen in Simons Vogtland, einem Bändchen von Schönes Landschaftsbildern aus Sachsen, deutlich die Unterschiede zwischen steilwandigen Diabaskuppen und den in sanfte, lange Linien ausgezogenen

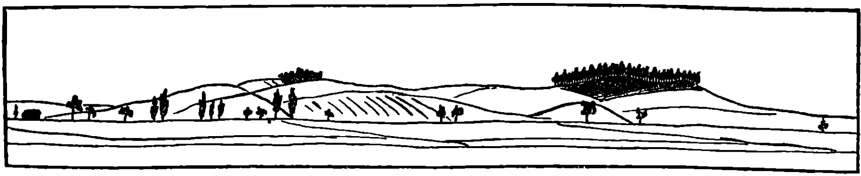


Abb. 5.

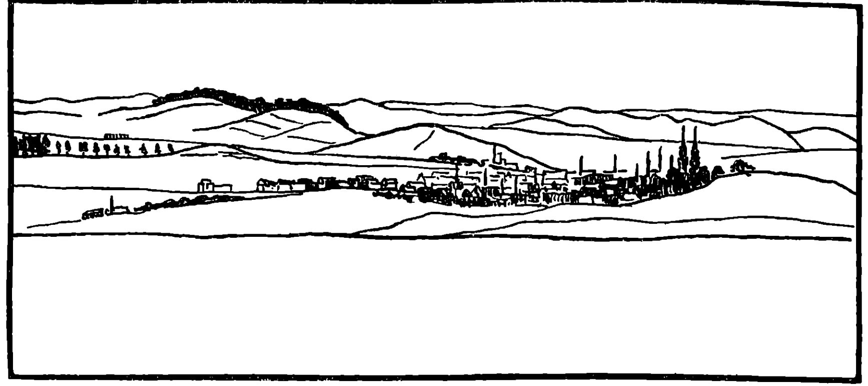


Abb. 6.

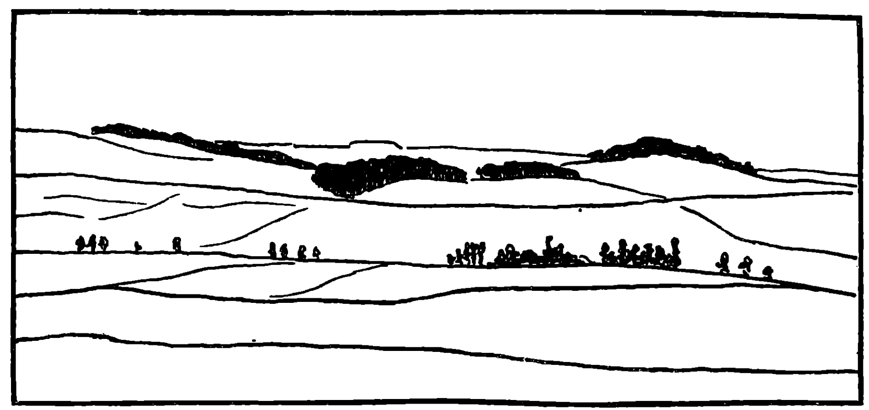


Abb. 7.

Kulmrücken. Die Abb. 6 und 7 versuchen, diese charakteristischen Unterschiede auf Grund der Reproduktionen in einfachen Konturen für die Kinder leicht erkennbar wiederzugeben, während Abb. 5 eine Aufnahme nach der Natur ist und Decksandhügel in der Leipziger Tieflandsbucht darstellt. Beide Verfahren erziehen zum Abstrahieren, zum vereinfachenden Sehen.

Der in den modernen Erdkundeunterricht aufgenommene Lichtbildervortrag begnügt sich nicht nur mit der Darbietung „schöner Landschaftsbilder“, sondern er will deren vertiefender Betrachtung noch da-

durch dienen, daß er erklärende Zeichnungen aufnimmt. Eine Landkarte gestattet das Verfolgen des geschilderten Reisewegs; schematische Zeichnungen aus den einschlagenden Kapiteln der allgemeinen Erdkunde (Erdbeben, Vulkanismus), Grundrißzeichnungen wichtiger Gebäude oder Pläne bemerkenswerter Siedelungen sind notwendige, aber meist nicht käufliche oder leihbare Ergänzungen der Diapositive und müssen darum vom Lehrer selbst mit Tusche auf Glasplatten gezeichnet werden.

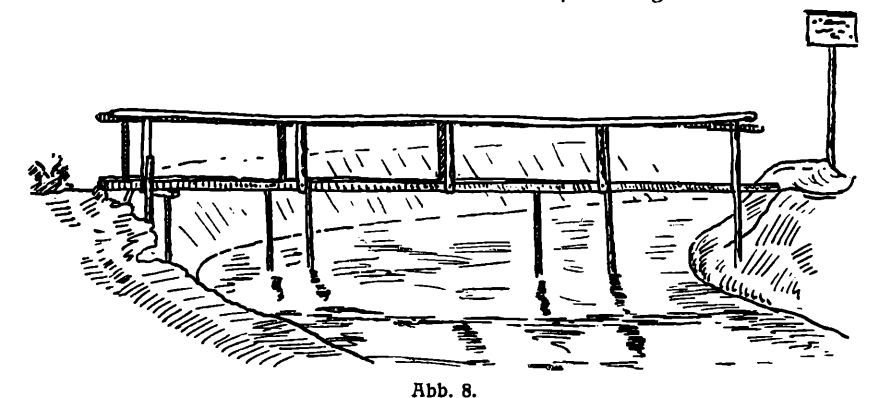


Abb. 8.

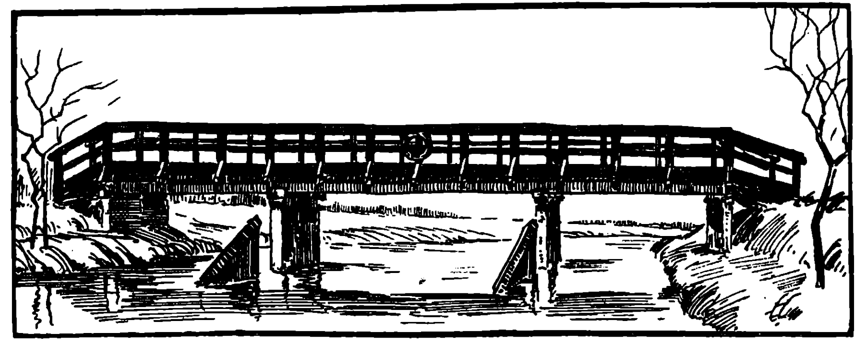


Abb. 9.

Zu warnen ist schließlich vor jedem Zuviel an architektonischen oder volkskundlichen Skizzen. Diese haben dann Berechtigung, wenn die Beziehung menschlicher Kulturarbeit zum Boden klar vorliegt und wenn es dem Zeichner vor allem auf das Herausziehen des Formcharakters, auf das sachlich Wesentliche ankommt, nicht so sehr aber auf das Malerische. Von den Skizzen in Engleder u. Schinnerls „Zeichnen als Veranschaulichungsmittel"[1]) sind noch viele bloß auf das Malerische angelegt, während zahlreiche andere recht gut und ohne weiteres brauchbar sind. — Statt das gleiche Motiv mehrmals zu wieder-

[1]) Engleder u. Schinnerl, Das Zeichnen als Veranschaulichungsmittel im Volksschulunterricht. Bamberg, Buchner, 1909.

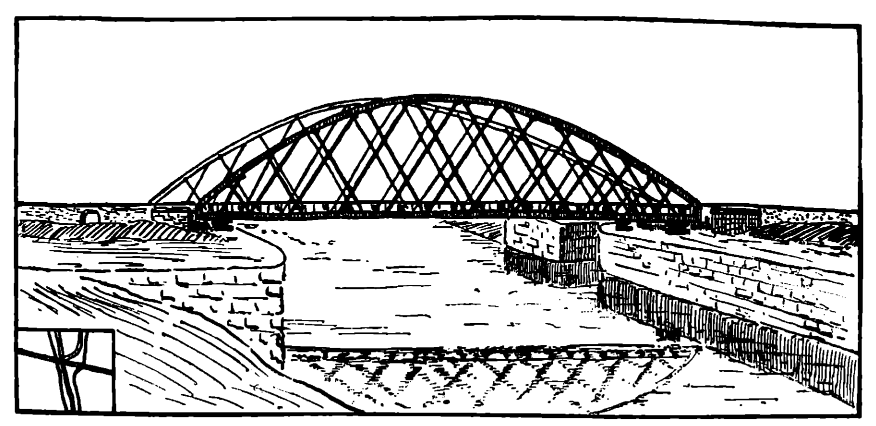


Abb. 10.

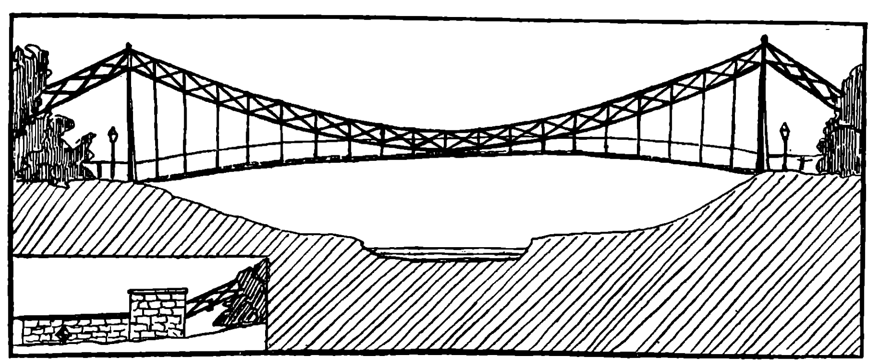


Abb. 11.

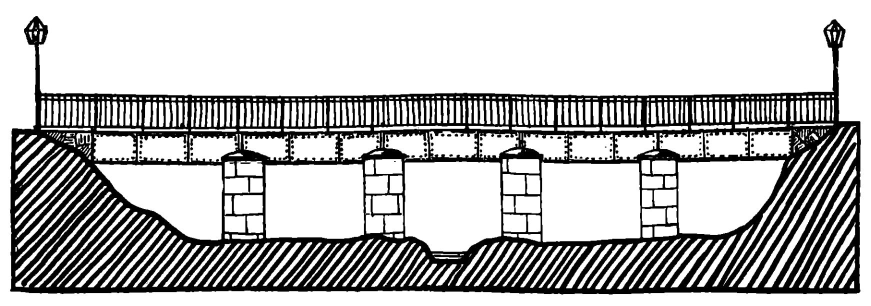


Abb. 12.

holen, ist es viel besser, den Einzelgegenstand als Glied einer Reihe zu zeigen. Für die Auffassung der unterscheidenden Merkmale und die Ordnung der Vorstellungen ist es höchst förderlich, das einzelne als Glied einer Formenreihe (Bergtypen, Wasserfahrzeuge, Brückenbauten, vgl. Abb. 8—13) oder einer Entwicklungsreihe

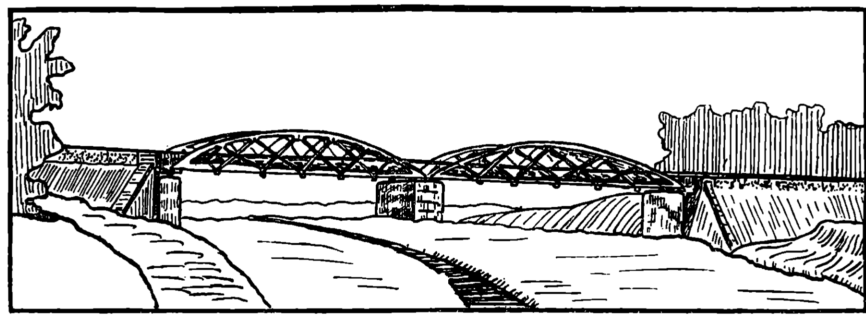


Abb. 13.

zu erkennen (Entstehung eines Vulkangipfels, Bildung der Karsterscheinungen, vgl. Illustr. Zeitung Nr. 3608). Eine weitere Ausführung und Begründung der hier angedeuteten methodischen Maßnahmen muß ich mir vorbehalten, da ich zur Mitarbeit an einem Buche über heimatliches Zeichnen herangezogen worden bin.

Im Gegensatz zu der bisher behandelten Art geographischer Skizzen ist das Kartenzeichnen mit einer überaus reichen Literatur ausgestattet. Viele Schriften verstehen unter Zeichnen im Geographieunterrichte überhaupt bloß das Kartenzeichnen. Deshalb möchte ich mich hier nur auf wenige Bemerkungen beschränken.

Wie erwähnt, hat die Heimatkunde u. a. die Aufgabe, das Kartenverständnis anzubahnen, was durch allmähliche Einführung in das Kartenzeichnen geschieht. Wohl kein Lehrer wird es heute noch so machen, daß er vor einer fertigen Wandkarte die typischen Zeichen erklärt, sie einprägen und dann bei Gelegenheit einer Wegschilderung synthetisch lesen läßt. Sondern im Anschluß an die unmittelbare Anschauung lernen die Kinder das Symbol für jedes geographische Objekt kennen und anwenden, für Straße, Eisenbahn, Brücke, Teich, Fluß, Haus, Wiese, Garten, Feld, Wald und — das Kreuz alles primitiven Kartenzeichnens, den Berg. Leider wird in vielen Heimatkunden als Ausgangspunkt des Planzeichnens immer noch der Grundriß des Schulzimmers gewählt. Sieber und andere haben gezeigt, daß dieser Grundriß für den Anfänger viel zu schwer ist. Die Schwierigkeiten liegen schon in den notwendig vorstellbaren Voraussetzungen. Wie soll der Begriff Vogelschau durch die Besprechung eines allseitig geschlossenen Zimmers Eingang in Kinderköpfe finden? Außer der Diele ist kein Gegenstand im ganzen Schulraume vorhanden, den die Kleinen ausschließlich von oben sehen. Die Projizierung der Deckflächen von Pult, Schrank, Bank oder gar vom Tafelgestell auf ein und dieselbe Ebene mit der Diele ist für 8—9 jährige Kinder eine ungeheure und unerfüllbare Forderung. Darum auch beim ersten Planzeichnen hinaus in die Sonne! Im Garten finden wir die schöne Abwechslung zwischen Rasenfläche, Blumenbeet und Weg, die alle fast genau in einer Ebene liegen. Wir sehen sie als Teile einer glatten Fläche an, und zwar von oben aus.

Wenn möglich, können wir ja den Garten vom 1. Stockwerk oder von der Plattform des benachbarten Schulhauses aus betrachten. Der Teich eignet sich ebenfalls dann zu einer ersten Kartenskizze, wenn er von einem erhöhten Standpunkte aus überschaubar ist. Eine einfache Wegteilung oder Wegkreuzung draußen vorm Dorfe, das Zusammentreffen von Teichrand, Bachmündung, Weg und Steg, das sind die Stellen, wo die Kinder ihre ersten Versuche im Aufnehmen eines Planes anstellen mögen. Dann erst kann man Wegkreuzungen kartographisch skizzieren lassen, die in verschiedenen Ebenen liegen: die hohe Brücke über den Fluß, den Viadukt oder die Unterführung der Eisenbahn. Mit Recht stellt Walt in seiner Heimatkunde von Thal (Huber u. Co., Frauenfeld, 2. Aufl. 1909) die perspektivische Ansicht und die Kartenskizze nebeneinander. Vgl. Abb. 10. Wird aber das aufrechte Bild in eine Kartenskizze umgesetzt, so darf keine Lageveränderung eintreten, wie es bei der Silhouette von Lindau und dem dazu gehörigen Plan in Engleder u. Schinnerls Buch der Fall ist. Der Vordergrund des Bildes muß auf der Karte unten erscheinen, der Hintergrund oben, rechts und links werden nicht vertauscht. Und so handhaben wir es auch mit Kartenentwürfen im Freien[1]), wir liefern eine Zeitlang zunächst nur erscheinungsgemäße Wegskizzen mit natürlicher Orientierung im Gegensatze zur streng kartographischen Orientierung, bei der sich Norden stets am oberen Rande der Karte befindet.

Obwohl bei heimatkundlichen und allen geographischen Wanderungen stetig auf Gewinnung von Itineraraufnahmen zugestrebt werden muß, hat es doch bei Anfängern seine Schwierigkeit, nachträglich den zurückgelegten Weg zeichnen zu lassen. „Wie unwesentlich dem Kinde die Richtung ist, zeigen seine Darstellungen. Es kommt ihm nicht darauf an, beim Malen einen ganzen Weg umzubiegen, wenn der Platz nicht langt, ja ihn um das ganze Blatt herumzuführen“[2]). Wie in diesem Falle das Formen in Sand als Vorbereitung und Zwischenstufe dienen kann, wird im Abschnitte über das Formen gezeigt.

Auf Grund der unmittelbaren oder durch ein Relief vermittelten Anschauung kann vom Kinde nur ein sehr kleines Gebiet in seiner Kartenskizze festgehalten werden. Wie die Betrachtung, so erfordert auch die Kartenzeichnung größerer und entfernter Landteile eine fertige Vorlage in Gestalt der Wand- oder Atlaskarte oder der Tafelskizze. Der Umfang des darzustellenden Erdraumes ist allmählich zu erweitern, damit der kleine Zeichner die Notwendigkeit und die Methode des Verallgemeinerns kennen lernt. Für große und schwierige Umrißgestaltungen oder Flußsysteme Hilfen zu geben, hat man sich seit langem redlich abgemüht, dabei aber oft des Guten zuviel getan. Gewiß kann man in der wagerechten Gliederung mancher Gebiete sofort eine geometrische Grundform erkennen, wie im nördlichen Afrika ein Trapez, im südlichen ein Dreieck, in beiden Hälften Amerikas je ein rechtwink-

[1]) Abb. 1 stellt von den in Abb. 2 verzeichneten Teichen den südlichen dar.
[2]) Sieber a. a. O.

liges Dreieck. Aber es geht entschieden zu weit, für jede Kartenzeichnung erst ein zusammengesetztes geometrisches Gebilde herauszuklügeln, das der Schüler sich womöglich noch außer der Umrißgestalt merken muß. Das erinnert an manche übertriebenen Umwege der Mnemotechnik. „Stigmen, Netze, Quadratpapier erschweren die Formauffassung, desgleichen zu viele Hilfslinien[1].“ Einfacher und darum empfehlenswerter ist das Verfahren von Harms[2]: Je nach der Ausdehnung des darzustellenden Gebietes verwendet er Strecken von 100, 500 oder 1000 km, um die wichtigsten Längen und Richtungen festzulegen.

Ein lebhafter Meinungsaustausch hat sich seit Jahrzehnten über die beste Art der Gebirgsdarstellung auf der Karte entwickelt. Dem Seydlitzschen Strich wirft man vor, daß er vom Gebirge weiter nichts angebe als die Längsausdehnung. Die Darstellung mittels der aus lauter Bogenlinien zusammengesetzten wolkenartigen Zeichnung deutet ja außer der Länge eines Gebirges noch seine Breite an. Ich trage jedoch kein Bedenken, den starken Strich vor allem an der Wandtafel zur Bezeichnung der Gebirgsketten in Faltengebirgen zu verwenden, da es hierbei lediglich auf Länge, Richtung und Lage der Ketten zueinander ankommt. Wie aber soll die Höhenausdehnung versinnbildlicht werden? Durch Schichtlinien (Höhenkurven, Isohypsen), durch farbige Höhenschichten, durch Schraffierung oder durch Schummerung? Wenn man, wie es schon oft empfohlen worden ist, das Typenmodell eines Berges zur Veranschaulichung der Höhenschichten und der sie begrenzenden Höhenschichtlinien benützt[3], dann wird für Volksschüler die Darstellung der senkrechten Ausdehnung mittels farbiger Höhenschichten oder wenigstens deutlicher und einfacher Schichtgrenzen auf der Karte noch am verständlichsten wirken. Die zeichnerische Wiedergabe des Berges mittels Schraffen oder Schummerung erfordert jedenfalls tiefere Einsicht und größere Übung im Kartenlesen. Daß sie aber auch in der Volksschule nicht unmöglich ist, zeigt Bechler in seiner lesenswerten Schrift: Heimatkundliche Ausflüge und ihre unterrichtliche Behandlung (Umgebung Weimars)[4]. Aber auch er gibt der Höhenschichtenkarte den Vorzug. Auf keinen Fall darf man auf der Schülerzeichnung jene häßlichen Bilder borstiger Raupen zulassen, mit denen die Jugend so gern nach dem unverstandenen Vorbilde der Schraffenkarte die Gebirge andeutet.

Die vom Schüler gezeichnete Karte soll ein zusammenfassender Ausdruck dessen sein, was er von einem gewissen Gebiete des Erdraums gelernt hat. Lage und Bau der Gebirge, Verlauf der Küste und der

---

[1]) Stiehler a. a. O.

[2]) In seiner Vaterländischen Erdkunde und seiner Länderkunde von Europa, Leipzig, List und v. Bressensdorf.

[3]) Vgl. Rothe-Weyrich, Moderner Erdkunde-Unterricht, S. 109. — Kuhnert in d. „Neuen Bahnen“ 1908, S. 228 ff.

[4]) Langensalza, Beyer u. Söhne, 1912.

Gewässer, die Bedingtheit der natürlichen Grenzen und der menschlichen Siedelungsanlagen, die Art der Pflanzendecke muß er ohne jede Erläuterung aus seiner Karte wieder herauslesen können. Diese erfüllt also ihren Zweck für Einprägung und Wiederholung am besten, wenn sie eine sogen. stumme Karte ist, d. h. wenn sie keine Namen der Gebirge, Flüsse, Städte usw. aufgenommen hat, sondern durch entsprechende Ziffern auf die Namen in einem gesonderten Verzeichnis hinweist. Wie abstoßend wirkt sonst auch die Verunzierung der Karte durch zu groß und unschön geschriebene Namen!

Ergänzend wäre noch einer Art linearer Darstellung im erdkundlichen Unterrichte zu gedenken, die für höhere Schulen jedenfalls häufiger in Frage kommt als für Volksschulen. Hierher gehören z. B. die schon erwähnten Gebirgs- und Gefälleprofile, wenn sie unter genauer Berücksichtigung des gewählten verjüngten Maßstabes in ein Ordinatensystem eingezeichnet werden. Beim Vergleichen von Zahlen (Berghöhen) und beim Zusammenstellen von statistischen Angaben, wie sie die Betrachtung der Bevölkerungsverhältnisse, die Wirtschaftsgeographie und die Wetterkunde vorzugsweise liefern, wird die Veranschaulichung mittels Kurven, Linien- und Flächenvergleichungen (s. Harms, handelsstatistische Übersichten in d. Länderkunde von Europa) und Kreisteilungen (gemäß prozentualen Verhältnissen) versucht. Auch dieses tabellarische und statistische Zeichnen dient wie die Reihenbilder dem Einprägen, dem Wiederholen, dem Aufsuchen von Gesetzen durch Vergleiche.

Wir erkennen also das „Zeichnen als Prinzip" im gemäßigten Sinne an. Es tritt im heimat- und erdkundlichen Unterrichte auf 1. als Bildzeichnen von der einfachen Umrißskizze bis empor zur klaren perspektivischen Zeichnung, 2. als Kartenzeichnen und 3. als tabellarisches und statistisches Zeichnen. Die Zeichnung soll nach ihrer Fertigstellung und Betrachtung nicht wohlverwahrt im Kasten ruhen bleiben, sondern weiter verarbeitet werden. Während dabei auf der Unterstufe das Kindertümliche der leitende Gesichtspunkt ist, tritt, je weiter die intellektuelle Bildung der Schüler gefördert ist, das Sachliche und Begriffliche desto mehr mitbestimmend in die Ausgestaltung der Denkprozesse ein. Alle drei genannten Arten der Zeichnungen dienen als Einzelbilder schon der Schulung des Gedächtnisses und des Denkens. Typenreihen aber sind wesentliche Hilfsmittel bei der Begriffsbildung. Das stimmungsvolle Bild dagegen hat neben der sachlichen Wirkung auch noch eine gemütbildende nach der Seite des Ästhetischen, Ethischen und Nationalen hin.

Was von dem Werte des zeichnerischen Darstellens für das Auffassen räumlicher Gebilde bereits angedeutet ist, gilt vom Formen in noch höherem Grade[1]).

Ich habe das Modellieren im geographischen Unterrichte in einem Aufsatze behandelt, der in der Juli-Augustnummer 1912 der Zeitschrift

[1]) Vgl. Sieber a. a. O., S. 39.

„Die Arbeitsschule“ erschienen ist, und gestatte mir, das dort Gesagte den folgenden kurzen Darlegungen zugrunde zu legen.

Die im Eingange der vorliegenden Erörterung angeführten Tatsachen haben sowohl psychologisch wie stofflich die Berechtigung und die Zweckmäßigkeit der plastischen Darstellung schon nachgewiesen. Hier sei nur noch einmal betont, daß es sich im erdkundlichen Unterrichte „in der Hauptsache um die Erfassung plastischer Bildungen handelt“. Wir müssen also, wenn wir eines befriedigenden Erfolges sicher sein wollen, im erdkundlichen Unterrichte neben die Auffassung durch die Beobachtung auch zugleich die plastische Wiedergabe des Aufgefaßten treten lassen[1]). Daß die Gestalt eines Gegenstandes, der nicht zur unmittelbaren Anschauung gebracht werden kann, mittelbar an einem andern Gegenstande von geringerer Größe zwar, aber von ganz ähnlicher Gestalt veranschaulicht wird, ist ein längst bekanntes Verfahren in allem Sachunterricht.

Die körperhafte Nachahmung eines räumlichen Gebildes auf der Erdoberfläche, in den meisten Fällen also das Relief, weist der Karte gegenüber als größten Vorzug die Ausdehnung nach drei Richtungen hin auf, während die Karte eine Art Kompromiß darstellt: die Ausdehnungen in der Ebene, Länge und Breite, werden zwar im genauen Verhältnis verkleinert dargestellt, die senkrechte Ausdehnung aber mehr oder minder gut sinnbildlich angedeutet. „Das Charakteristische einer Höhe aber ist das Hervortreten aus der Ebene[2]).“

Für die Gelegenheiten und die Art und Weise des Formens im geographischen Unterrichte hatte sich mir ein Vierfaches ergeben. Zunächst muß innerhalb der Heimatkunde das plastisch nachgebildet werden, was im Freien angeschaut worden ist. Wir haben z. B. mit den Kindern zusammen einen Spaziergang am heimatlichen Fluß entlang unternommen. In der Schule begeben wir uns dann zur Springgrube auf dem Turnplatze oder an den Sandtisch im Lehrzimmer. Auf Grund der draußen gesammelten Beobachtungen, von denen einige nötigenfalls an Ort und Stelle auf das Papier gebannt worden sind, fertigen wir nun aus Sand eine körperhafte Nachbildung des Weges und seiner Umgebung. Da erscheint dieser als ein Damm mit zwei Böschungen, für den Fluß muß ein tiefer Graben, eine Rinne ausgehoben werden, Brücke und Steg ermöglichen den Übergang. An einer Stelle unterhalb der Brücke biegt der Fluß nach rechts um, ein Teil seines Wassers schießt über ein Wehr in einen Kanal, der die bisherige Süd-Nordrichtung des Flusses gradlinig fortsetzt und dessen Bett viel tiefer liegt als das des natürlichen Gewässers. Dieses hat auf der einen Seite ein ganz flaches Ufer, auf der andern ein steiles, das von der Böschung unseres Dammweges gebildet wird. Stellenweise, namentlich bei der Brücke, ist das Erdreich durch Futtermauern gestützt. Dies alles stellen wir aus Sand, Holzbrettchen, Draht, Pappstreifen und Plastilina (nur für Verbindungs-

[1]) Enderlin a. a. O., S. 334.
[2]) Trunk, D., Anschaulichkeit d. geogr. Unterr. Wien u. Leipzig 1902, S. 38.

stellen) dar. Kann der Sand durch einen Zementüberguß wasserdicht gemacht werden, so können wir ja wirkliches Wasser durch unsere Landschaft rinnen lassen, sonst deuten wir es mit farbigem Sande an. Die Begriffe Flußbett, Grund, rechtes und linkes Ufer, Flußknie, Damm, Böschung usw. werden frisch aus der Erfahrung hervorgeholt und durch das Formen und das Beschauen der fertigen Arbeit befestigt. Wir ahmen auch nach, wie der Kanal als Hochflutbett eingerichtet ist und erkennen aufs neue, daß das Wasser bei gewöhnlichem Wasserstande nicht das ganze breite Tal ausfüllt, sondern in dessen Mitte nur eine schmale Rinne benützt (Vorbereitung auf die einstige Betrachtung des Gletschertrogs und des wasserarmen Alluvialflusses in ihm!). Bei diesem Formen halten die kleinen Baumeister selbst auf möglichste Genauigkeit, prüfen gegenseitig die Länge des Weges und der Wasserläufe, die Breite und Höhe des Dammes und die Breite und Tiefe des Tales, damit alles gut zueinander passe. Damit bei dieser Gruppenarbeit die Größenverhältnisse gewahrt bleiben, teilt der Lehrer jedem ein bestimmtes Arbeitsmaß zu, gibt die nötige Anleitung über die Reihenfolge der einzelnen Arbeitshandlungen und überwacht die Ausführung. Bei späteren Sandreliefs können die Kinder schon mit mehr Geschick und selbständiger bauen.

Die nun folgende unterrichtliche Besprechung ist in dem geschilderten Falle besonders darauf angelegt, nicht nur ausführlich zu beschreiben, sondern die obengenannten Begriffe den Kindern zu verdeutlichen und einzuprägen. Zweifelsohne wird die Erreichung dieses Zieles mit Hilfe von klaren Durchschnittszeichnungen, hauptsächlich Querprofilen, bedeutend erleichtert. Das dargestellte Gebiet ist für uns der erste Landschaftsausschnitt gewesen, den wir kartographisch aufnehmen wollten. Im Freien konnte dies nicht geschehen, weil der dichte Auenwald die vollständige Übersicht verhinderte. Wenn wir uns aber um die Springgrube oder um den auf den Boden gestellten Sandtisch herum aufstellen, vermögen wir Fluß und Weg sehr wohl von oben zu überschauen und die Linienführung abzuzeichnen. Das Sandrelief ist also eine unumgängliche Zwischenstufe für die Umsetzung des in der Natur Geschauten in ein Kartenbild. Ich freue mich, in Bechlers[1]) Schrift wiederholte Bestätigung dieses Satzes zu finden.

Für die Länderkunde in der Volksschule ist zunächst der Atlas das Lesebuch, an das die Betrachtung anknüpft. Infolgedessen muß sich die Reihe: Formen, Kartenzeichnen, Kartenlesen gerade umdrehen. Das Relief wird nach der vorliegenden Karte gefertigt. Dabei dringt der Schüler tiefer, als es ohne diese Arbeit möglich wäre, in das Verständnis der Karte, in die Feinheiten der Bedeutung ihrer symbolischen Zeichen ein. Durch das wiederholte Betasten der entstehenden und der fertigen Arbeit, durch die Muskelbewegungen des Augapfels beim Verfolgen der einzelnen Umrißlinien kommt es dem Schüler recht zum Bewußtsein, welche Beziehungen zwischen Flach- und Steilabfall

[1]) Heimatkundl. Ausflüge und ihre unterrichtl. Behandlung. S. oben.

eines Gebirges, zwischen seiner Abdachung und dem Gefälle der fließenden Gewässer, zwischen Gebirge und Flußwindung, zwischen dem Verlauf des Gebirgkammes und der Verkehrsstraßen bestehen[1]). Für den Lehrer aber bedeutet das vom Schüler nach der Karte gefertigte Relief einen vorzüglichen Prüfstein des erreichten Kartenverständnisses. Er kann dieses an den freiwilligen oder gebotenen plastischen Arbeiten erforschen, die die Kinder als Hausaufgabe liefern. Er kann aber ihre geographische Einsicht auch erproben, indem er von den Kleinen am Sandtische gemeinsam das gewünschte Relief bauen läßt oder aber von den großen Schülern in einer Art Extemporale fordert, das behandelte Landschaftsgebiet aus dem Kopfe in Plastilina körperhaft darzustellen. Namentlich dieser Versuch gibt wertvolle Aufschlüsse über die verschiedenen Grade der Eindringlichkeit, zu der die einzelnen beim Kartenlesen gelangt sind.

Wie es in diesem Falle ganz selbstverständlich ist, so dürfen die Reliefs überhaupt nur kleine Gebiete eines einzelnen Landes darstellen. Die dem Schüler und dem Lehrer wohl auch nur zur Verfügung stehenden Karten bieten ihres kleinen Maßstabs wegen die Bodenformen in solcher Vergröberung und Zusammenziehung, daß das darnach gebaute Relief den Eindruck des Leeren und Unscheinbaren hervorruft. Eine plastische Nachbildung eines Landausschnittes kann nur dann für die Belehrung wirksam werden, wenn sie bis in ihre Einzelheiten möglichst genau ist. Ein Relief von ganz Europa ist verfehlt. Das Richtige in der Auswahl der Vorwürfe für Reliefs ist wohl die Beschränkung auf einheitliche, in sich abgeschlossene Gebiete. Die Alpen aber sind, trotzdem sie nur ein Gebirge darstellen, immer noch eine zu große Aufgabe für den Reliefbildner.

Nicht nur durch die geringe Ausdehnung des Vorwurfs in der Wirklichkeit und durch einen großen Maßstab in der Ausführung muß die Genauigkeit des Reliefs verbürgt werden, sondern außerdem noch durch die Vermeidung einer zu starken Überhöhung. Die Wahl eines größeren Höhenmaßstabes, als es der horizontale Längenmaßstab ist, braucht deswegen nicht in jedem Falle als unwahr und irreführend angesehen zu werden. Eine mäßige Überhöhung des Reliefs wirkt nicht naturwidrig; denn wir überschauen von einem Standpunkte im Freien aus doch immer nur ein sehr kleines Landschaftsgebiet und fühlen uns infolge der Perspektivenwirkung beim Anblick einer Gebirgslandschaft gar nicht veranlaßt, Längen- und Höhenmaßstab in unmittelbare Beziehung zueinander zu setzen. Wenn eine Ebene mit sehr geringer Bodenbewegung im Relief darzustellen ist, erscheint eine mäßige Überhöhung, etwa um das Doppelte, als berechtigt und zweckmäßig.

Man lasse von den Schülern nicht so viele Gipsreliefs ganzer Länder herstellen; sie sind meist nur Ausstellungsware, Repräsentationsmodelle,

---

[1]) Vgl. Langguth, Die Knabenhandarbeit im Dienste der intellektuellen Disziplinen der heutigen Volksschule. Neue Bahnen XIX, 211,

bei denen der Aufwand an Zeit und Kraft nicht ihrem unterrichtlichen Werte entspricht. Wollen wir noch die Forderung hinzufügen, daß nur das modelliert werden soll, was als körperhafte Darstellung wirklich mehr sagt als die Karte und dann der Auffassung des Dreidimensionalen tatsächlich einen Dienst zu leisten vermag, so haben wir alles Notwendige beisammen, das der Lehrer beachten muß, wenn er etwa eins der teuren fertigen Reliefs kauft oder selbst ein solches als dauerhaftes Lehrmittel für seinen Unterricht herstellen will.

Nach und nach möchte der Lehrmittelschatz durch einige selbstgefertigte Reliefs bereichert werden. Das erste Meisterstück muß unbedingt die plastische Darstellung der nächsten Umgebung des Schulortes sein. Sehr gern wurden von heimatlichen und fernen Gebieten die terrassenförmigen Pappreliefs auf Grund der Meßtischblätter 1:25000 gebaut. Sie sollten niemals eine größere Überhöhung als die doppelte erfahren. Während aber die einen die große Genauigkeit der Arbeit hervorheben und gerade in den treppenartigen Absätzen eine Erleichterung für die Erfassung des Begriffs Höhenschichten erblicken, da man durch Abzählen der Stufen die zu bestimmende Höhenschicht feststellen kann, verurteilen andere wieder den Terrassenbau seines unnatürlichen Anblicks wegen und um des großen Zeitaufwandes bei seiner Herstellung willen. Jedenfalls sind aber diese Höhenschichtenreliefs geeignet, größere Schüler gründlich in das Wesen der Isohypsenkarte einzuführen, und bilden darum eine dankbare Aufgabe für den arbeitsteiligen Klassenunterricht der Oberstufe. Wer glaubt, auf die Kartenzeichnung des zerschnittenen Meßtischblattes verzichten zu können, mag die Treppenstufen sauber und genau mit einer bildsamen Masse füllen und ausgleichen, so daß dann ein ebenso genaues wie natürliches Bild entsteht.

Außer den Modellen für länderkundliche Betrachtungen, an die bis jetzt nur gedacht worden ist, machen sich zur Unterstützung des Unterrichts in allgemeiner Erdkunde Typenmodelle notwendig, von denen die Schule nach und nach ebenfalls eine Reihe gewinnen möchte. In der Heimatkunde wird natürlich das genaue Modell des nächstgelegenen, wiederholt besuchten Berges zum Modell für den Typus Berg überhaupt. Die dauerhaften Typenmodelle können unter der Voraussetzung, daß es die Eigenart des Objektes zuläßt, in jedem Bedarfsfalle durch rasch gefertigte Sandmodelle ersetzt werden. Das war aber z. B. bei dem Typenmodell des Gletschers nicht möglich, den ich aus Ton und Plastilina gefertigt habe, um die wichtigsten Merkmale eines Gletschers und seine Erosionswirkung zeigen zu können. Ein 12jähriger Schüler brachte kürzlich ein hübsches Plastilinamodell der Wattenküste an der Nordsee mit Geest, Marsch, Deich, dem Schlickboden des Wattenmeers, den Prielen, den Stegen und Schleusentoren.

Sehr anregende Vorlagen für derartige Typenmodelle sind die Blockdiagramme, die Davis und Braun in ihren „Grundzügen der Physiogeographie“ und Johannes Walther in der „Vorschule der Geologie“ und anderwärts bringen. Es sind geschickt angelegte per-

spektivische Zeichnungen kleiner rechteckiger Tafeln, die gewissermaßen aus der Erdkruste unter Erhaltung der Oberflächenformen herausgeschnitten sind. Die vier Seitenflächen stellen die zugehörigen geologischen Profile dar, während die Deckfläche ein dauerhaftes Modell der Bodenformen trägt. Diese Zeichnungen kann man unschwer in körperliche Gebilde umsetzen. Bei Walthers sogenannten tektonischen Modellen (Faltung, Verwerfung, Horst, Grabenbruch) fehlt die plastische Darstellung auf der obersten Fläche. Dafür zeigt diese ein Bild von dem Nebeneinanderliegen der anstehenden Gesteinsschichten. Den Aufschluß einer Sand-, Kies- oder Lehmgrube stellen unsere Schüler sehr gern aus den an Ort und Stelle entnommenen Materialien dar, die sie in einer flachen, mit einer Glasscheibe abgedeckten Kiste (Zigarrenkiste) oder einem viereckigen Glasbehälter (Akkumulator- oder Elementeglas) übereinanderschichten. In dem technologischen Abschnitte der Heimatkunde lassen sich gleichfalls körperhafte Nachbildungen von Durchschnitten trefflich verwenden. So besitzen wir das bemalte Gipsrelief eines Straßenquerschnittes, und das Abfließen des Wassers aus unserm bekannten Teich kann durch einen plastischen Längsschnitt des Ständers aufs beste veranschaulicht werden[1]).

Begnügt man sich mit stark vergröberten Darstellungen, so kann man an einer fortlaufenden Reihe von Modellen ein und desselben Objekts dessen Entwicklung veranschaulichen, so etwa das Werden eines Vulkankegels, das Entstehen der durch Erosion hervorgerufenen Bergformen oder die Bildung von Schotterterrassen in einem Taltrog. Derartige Modellreihen führen uns schließlich hinüber in das Gebiet der Versuche, die sich am häufigsten auf geologische Vorgänge erstrecken. In meinem früheren Aufsatze (Arbeitsschule 1912, 7/8) habe ich einige Literatur über diese methodischen Maßnahmen angegeben. Hier seien des mangelnden Raumes wegen nur wenige Beispiele noch aufgeführt: Ein Sandhügel, der in der Mitte von einer Tonschicht durchgehends unterbrochen ist, eignet sich zur Veranschaulichung der Quellbildung, wenn man die Kuppe mit Wasser begießt, das dann an der tiefsten Stelle der oberen Sandschicht über dem Ton wieder hervorsickert. Lassen wir ein Bächlein über einen Erdhaufen laufen, der aus den verschiedensten Bodenarten gemengt ist, so sehen wir, wie das Wasser erodiert und wie die Sinkstoffe je nach ihrer Schwere früher oder später wieder abgesetzt werden. Gießen wir aber Teer auf die Kuppe eines Sandhaufens, so gewinnen wir ein kleines Bild von dem unheimlichen Vordringen der Lava. Verbergen wir inmitten einer Sandmasse ein Säckchen mit Salz und lassen wieder Wasser über das Ganze brausen, so erleben wir eine Höhlenbildung und den Einsturz eines trichterförmigen Beckens im kleinen.

[1]) Bei dieser Gelegenheit sei daran erinnert, daß sich nach den in Museen angeschauten Vorbildern unendlich viele Modelle von Kulturerzeugnissen (Fahrzeuge, Hütten) basteln lassen. Nur müssen sie dem ursächlichen Denken dienen, indem der Verfertiger sich des Gebrauchszweckes und der stofflichen Bedingtheit bewußt wird!

Durch unmittelbare Anschauung, d. h. in diesem Falle durch eignes Erproben und Erfahren, muß sich nun jeder selbst von dem Werte überzeugen, den zeichnerisches und plastisches Darstellen im erdkundlichen Unterrichte für das Auffassen und Verarbeiten hat. Gewiß wird dann auch jeder den treffenden Ausführungen Siebers zustimmen, der in seiner gründlichen Schrift[1]) etwa sagt: Zeichnen und Formen erweisen ihren bildenden Wert durch Förderung der Aufmerksamkeit und der Ordnung der Erkenntnisse. Beide Arten des Darstellens bedeuten eine Kontrolle für die Auffassung; denn sie lassen das Kind die Mängel der eignen Darstellung und darum auch das Ungenügende der bisherigen Wahrnehmung inne werden und drängen zum analytischen Wahrnehmen. Das Darstellen hat sogar Nachwirkungen bei späterer Wahrnehmung, indem es die frühere Wahrnehmung korrigiert und die Auffassung komplizierter Gebilde bei Wiederholung der Wahrnehmung unterstützt. Endlich verleiht es dem Dargestellten Treue und Dauerhaftigkeit im Gedächtnis. — Wer also Zeichnen und Formen im erdkundlichen Unterricht als Mittel der Veranschaulichung verwenden will, der prüfe mit Umsicht, ob und wie die Eigenart der Apperzeptions- und der Reproduktionsvorgänge jene Darstellung erheischt, und ob das Wesen des zu behandelnden Gegenstandes diese Forderung unterstützt: Zeichnen und Formen müssen als Ausdrucksmittel innere Notwendigkeit und sachliche Bedingtheit besitzen.

[1]) Beiträge zur Theorie und Praxis einer allgemeinen Heimatkunde.

Das Lehrrelief.

Von Hauptlehrer M. Greubel in Haßfurt (Bayern).

Zu den neuzeitlichen Reformbestrebungen im Unterricht zählt man mit Recht die Aufgabe: „Die Heimatidee als grundlegendes Prinzip der Arbeitsschule“ auszugestalten und besonders im geographischen Unterricht durchzuführen.

Die eigene Heimat, die nächste Umgebung des Schulortes, wird immer der Ausgangspunkt und das Übungsfeld bleiben für alle geographischen und kartographischen Einführungsübungen und noch mehr als seither ausgenützt werden müssen. Dabei sollte neben die zeichnerische Darstellung auch das plastische Formen in allen Schulen treten. Erst dann, wenn nach der direkten Naturbetrachtung bei Unterrichtsgängen ins Freie und nach vorgenommenen Messungen und Schätzungen im Gelände die Schüler auch das plastische Nachformen der heimatlichen Umgebung ausführen, wird zwischen Natur und Kartenbild eine Brücke geschlagen, die dahin führt, aus irgendeiner Karte die wirkliche Form eines bisher fremden Landes herauszulesen und sich auf diesem Wege in ähnlicher Weise geographische Kenntnisse zu erwerben wie durch wirkliche Wanderungen und Reisen.

Voraussetzung für richtige Vorstellungen aus dem plastischen Nachbild der Natur, dem Relief, und aus dem Kartenbild ist und bleibt aber die maßstäbliche Richtigkeit dieser beiden Lehrmittel. Diese Richtigkeit muß um so mehr beim Relief vorausgesetzt werden, wenn sich darauf kartographische Übungen gründen sollen.

Es wird nicht bestritten, daß die freien Gebilde des Lehrers oder besonders befähigter Schüler im seither üblichen Sandkasten in dieser Beziehung einige Dienste leisten können, aber bei genauerer Betrachtung ist nur ein Verfahren wirklich wertvoll, das bei maßstäblicher Richtigkeit den Zusammenhang zwischen Relief und Kartenbild genau zeigt und dazu Material verwendet, das die Selbsttätigkeit der Schüler möglich macht.

Ein solches Verfahren hat der Verfasser ersonnen, und die dazu gehörigen Mittel setzen bei einiger Anleitung den Schüler in den Stand, das Relief auf Grund der Landkarte richtig aufzubauen und dabei eine Menge geographischer und kartographischer Grundbegriffe kennen zu lernen.

Aus der folgenden Beschreibung wird der Leser erkennen, daß

sich das Lehrrelief — so hat der Verfasser das von ihm erfundene Hilfsmittel genannt — darstellt als die Lösung des Problems: Selbsttätige Herstellung des geographischen Reliefs durch die Schüler auf Grund der Höhenkurvenkarte und zugleich sichere Erschließung des Kartenverständnisses.

Mein Lehrmittel beruht auf einem höchst einfachen Verfahren. Der Aufbau irgendeines Reliefs gründet sich auf eine Schichtlinien- oder Höhenkurvenkarte der betreffenden Gegend, und diese plastische Arbeit macht deshalb die ebene Karte erst vollständig verständlich und „handgreiflich" klar. Jedem Lehrer, der sich schon mit dem Wesen solcher Karten vertraut gemacht hat, leuchtet sofort ein, daß mit dem Verständnis der Schichtlinien- oder Höhenkurvenkarte auch zugleich der Schlüssel zum Verständnis aller Geländezeichnungen oder Gebirgsdarstellungsarten auf der Landkarte gefunden ist.

Die zu modellierende Gegend — zuerst ein kleiner Naturausschnitt der nächsten Umgebung — wird auf einem Unterrichtsgang genau betrachtet, besonders die Höhenunterschiede vom tiefsten bis zum höchsten Punkte werden geschätzt und die Erhebungen in einzelne Stufen zerlegt. Die gewonnenen Erkenntnisse werden auch auf der Heimatkarte aufgesucht. Besonders wird der Lauf der Gewässer verfolgt und endlich die Anzahl und der Verlauf der Höhenkurven möglichst eingeprägt. Erst darauf folgt das Modellieren der Landschaft.

Folgende Arbeitsstufen kennzeichnen im allgemeinen mein Verfahren.

1. Auffüllen einer 5 cm hohen Sandschicht im sogenannten Sandkasten und Einebnen derselben.
2. Übertragung eines einfachen Kartenbildes auf diese Sandschicht mittels einer Schablone, welche die Flußläufe, Höhenkurven, Ortspunkte usw. in perforierten Linien enthält. (Man legt die Schablone auf die Sandschicht, streut weißen oder schwarzen Sand darüber, hebt die Schablone ab und findet die notwendigen Linien punktiert auf der Sandschicht.)
3. Einstecken von verschieden langen und verschieden gefärbten Holzstäbchen in die punktierten Höhenkurven, so daß von jedem Stäbchen 5 cm in den Sand kommen und je nach der Höhenlage der betreffenden Kurven 1 cm, 2 cm, 3 cm usw. aus dem Sand herausschauen. Die Schüler sehen die Kurven in ihrem Verlauf und in ihrer richtigen Höhenlage entstehen.
4. Aufgießen von Sand über das ganze Stäbchengerippe, bis alle Stäbchen bis ans obere Ende von Sand umgeben sind.
5. Wald, Wiesen, Wasserläufe, Wege, Eisenbahnen usw. werden durch entsprechend gefärbten feinen Sand — ähnlich wie auf der Landkarte — in das Modell eingetragen. Dies geschieht mittels eines kleinen Siebes und eines feinen Trichters.

Ein skizziertes Lehrbeispiel soll die Anwendung des neuen Lehrmittels zeigen.

Der Rheindurchbruch bei Bingen.

Heute soll ein Relief der Landschaft um das Niederwalddenkmal, der sogenannte Rheindurchbruch bei Bingen, hergestellt werden.

Zu diesem Zwecke schauen wir zuerst die Handkarte dieser Gegend näher an und vergleichen damit die große Schablonenkarte derselben Gegend. Beide Karten gehören zum Material jeder Vorrichtung.

Auf der Handkarte finden wir den Rhein, die farbigen Höhenschichten mit den Schichtlinien, letztere mit Ziffern bezeichnet, die Ortspunkte, die Straßen, Wälder usw. All diese Objekte zeigt auch die große Schablonenkarte in einfachen gelochten Linien, die wir unter Zuhilfenahme der Handkarte verfolgen, und unter denen wir besonders die Schichtlinien nach der Bezifferung aufsuchen. Alsdann erfolgt die Übertragung des Kartenbildes auf die 5 cm hohe Schicht im Sandkasten, wie schon eingangs beschrieben worden ist. — Es ist nach meinen vorhergehenden Ausführungen eigentlich selbstverständlich, daß die Schüler von Rüdesheim oder Bingen einen Unterrichtsgang z. B. von Rüdesheim zum Nationaldenkmal und von da nach Aßmannshausen ausführen. Wer dazu nicht in der Lage ist, wolle diesen Gang wenigstens im Geiste mitmachen und dabei sich eine Spezialkarte des genannten Gebietes vorlegen. (In meinen beiden Büchern ist die betr. Karte zu finden, vielleicht auch in manchen Atlanten.)

Unterrichtsgang von Rüdesheim nach Aßmannshausen.

Der Lehrer erinnert zuerst daran, daß wir auf der Landkarte von der Rheinmündung aufwärts in der Gegend von Remagen—Linz (Ahrmündung) gerade 50 m in die Höhe gekommen sind. Wir gehen weiter aufwärts bis Rüdesheim, steigen dort in die Zahnradbahn und fahren zum Niederwalddenkmal. Sobald wir an den letzten Häusern von Rüdesheim vorbeikommen, sind wir wieder 50 m höher und zusammen vom Nordseespiegel bis hierher um 100 m gestiegen. Bei der Haltestelle oben am Denkmal hat uns der Zug noch 200 m höher gebracht, also befinden wir uns hier 300 m hoch über der Nordsee oder 222 m über dem Rhein, der hier 78 m über Meereshöhe liegt. Von der 100 m-Schichtlinie an den letzten Häusern von Rüdesheim bis zum Denkmal sind wir 4×50 m höher gekommen, so daß wir im ganzen vier Schichten überschritten haben. Vom Denkmal aus (Höhenlage 307 m) gehen wir zu Fuß durch den Niederwald zum Jagdschloß. Zuerst steigt der Weg dahin an; bis zur höchsten Stelle des Weges sind wir wieder 50 m höher gekommen, wir haben die fünfte Schicht und damit den höchsten Punkt des Berges erreicht. ($5 \times 50 = 250 + 100 = 350$ m über der Nordsee.) Wir befinden uns hier 250 m über Rüdesheim und 350 m über der Nordsee. Jetzt geht es abwärts zum Jagdschloß. Wir benutzen hier den Zug und fahren 250 m tiefer nach Aßmannshausen. An der Haltestelle befinden wir uns wieder auf der gleichen Höhe wie bei Rüdesheim — 100 m über der Nordsee.

Modellieren des Rheindurchbruchs im Sandkasten.

a) Darstellen des Unterrichtsganges als Profil. Jetzt treten wir an den Sandkasten, wo wir das schon übertragene Kartenbild in weißer Punktierung sehen. Darauf markieren wir den von uns zurückgelegten Weg von Rüdesheim bis nach Aßmannshausen mit Stäbchen von entsprechender Höhe auf allen Punkten, wo wir über eine Schichtlinie gekommen sind, und erhalten so das Profil.

Bei den letzten Häusern von Rüdesheim stecken wir ein Stäbchen Nr. 1 (dunkelgrün) auf die erste Schichtlinie, es reicht 1 cm aus dem geebneten Sand heraus und bedeutet im Maßstabe 1:5000 eine Höhe von 50 m (vom Meer aus noch 50 m dazu = 100 m). Das Stäbchen Nr. 2 (hellgrün) kommt dahin, wo die Bahnlinie die zweite Schichtlinie überschneidet, es reicht 2 cm heraus. So fährt man fort mit Stäbchen Nr. 3 oder 3 cm, Nr. 4 oder 4 cm, Nr. 5 oder 5 cm und endlich Nr. 6 oder 6 cm Höhe über der Sandschicht. Von oben folgen dann gegen Aßmannshausen abwärts die Stäbchen Nr. 5, 4, 3, 2 und 1, so daß immer 1 cm weniger herausschaut. Jetzt wissen wir schon, daß der Berg Niederwald in unserem Relief an der höchsten Stelle 6 cm hoch wird. (Das sind vom Spiegel der Nordsee gerechnet 7 cm oder 7 Schichten à 50 m Höhe = 350 m.)

Stecken wir noch ein Profil von Süden nach Norden (die gerade Linie gegenüber der Nahemündung bis zum höchsten Punkt auf dem Niederwald) und vergleichen hier die einzelnen Entfernungen untereinander, so finden wir von Nr. 1 bis 5 ziemlich gleiche Abstände. Dadurch wird ein stetiger Hang bis kurz in den Wald hinein markiert, von da ab bis zu Nr. 6 aber ist eine weitere Entfernung, das zeigt einen längeren aber sanften Anstieg bis zum höchsten Punkt (350 m Höhe über der Nordsee). Vergleichen wir dieses zweite Profil mit dem ersten von Rüdesheim bis zum Denkmal, so erscheint das zweite viel steiler als das erste, weil die Schichtlinien viel enger beisammen liegen.

b) Körperliche Darstellung der Gegend am Niederwalddenkmal. Mit diesen zwei Profilen ist eigentlich die Form des Berges im allgemeinen schon bestimmt. Wir brauchen aber noch mehr Anhaltspunkte, um die Erhebung plastisch nachbilden zu können. Wir bestecken deshalb die ganze erste Schichtlinie am Fuße der Erhebung von Rüdesheim am Rheine entlang bis nach Aßmannshausen mit dunkelgrünen Stäbchen Nr. 1. Alle ragen 1 cm aus der Sandschicht heraus, und ihre Köpfe legen demnach die Schichtlinie Nr. 1 auf die richtige Höhe, die im Maßstabe unseres zu fertigenden Reliefs 1:5000 die Höhe von 50 m (oder 100 m über der Nordsee) darstellt. So stecken wir auch die hellgrünen Stäbchen Nr. 2 auf die zweite Schichtlinie. Diese schauen 2 cm heraus und bezeichnen die Schichtlinie 150 m; darauf folgen die Stäbchen Nr. 3 usw.

In ähnlicher Weise erfolgt auch das Aufstecken aller Stäbchen für die Berge am linken Rheinufer. Nach dieser Arbeit wird das Stabrelief eingehend mit der Handkarte verglichen, der Verlauf oder die

Form der Linien in beiden Darstellungen werden nacheinander aufgesucht. Dabei erklärt sich von selbst und augenscheinlich, warum z. B. an einer steilen Stelle die Höhenkurven nahe beisammen liegen, an sanften Hängen sich voneinander entfernen, warum sie bei Schluchten (Aßmannshausen) einwärts und bei Ausläufern (Rupertsberg) auswärts gebogen sind usw.

Steckt man ferner jedesmal da, wo eine Bachlinie die Höhenkurve überschneidet, ein blaues Stäbchen von entsprechender Höhe, so läßt sich das Gefälle des Baches sehr gut veranschaulichen und berechnen.

Auch verschiedene absolute und relative Höhen werden in beiden Darstellungen, also im Stabrelief und in der Handkarte, aufgesucht und berechnet; so liegt z. B. das Niederwalddenkmal 4 Schichten über Rüdesheim, also $4 \times 50 = 200$ m über Rüdesheim, aber 300 m über Meer.

Schon nach solchen Übungen kommt der Schüler dazu, daß er die Handkarte mehr oder weniger in die Höhe ragend oder plastisch sieht. Sicher stellt sich aber dieses plastische Sehen ein nach vollzogener Auffüllung des ganzen Stabreliefs mit Sand und bei seinem Vergleich mit der Handkarte. Alle Formen der Gegend, die Berge mit ihren Ausläufern und Schluchten, die engen und die weiten Flußtäler, die steilen und die sanften Abhänge, die für die Wohnorte geeigneten Ansiedelungsplätze, die durch die Form der Berge bedingte Weganlage usw., alles dies lernt der Schüler durch den Vergleich von Relief und Schichtenkarte aus der letzteren herauslesen.

An unserem fertigen Relief interessiert uns am meisten die engste Stelle des Rheinstromes zwischen dem Mäuseturm und dem rechten Ufer, wo in der Vorzeit der hier gehemmte Strom die Gebirgsschwelle durchbrach und sein Lauf eine andere Richtung einschlug. Das ist der Rheindurchbruch bei Bingen.

Die am Relief gemessenen Entfernungen, z. B. die größte Rheinbreite bei Rüdesheim = 16 cm, werden mit 5000 multipliziert (d. i. der Kartenmaßstab), und das ergibt die wirkliche Rheinbreite an dieser Stelle = 800 m. Am Rheindurchbruch (Binger Loch) hat der Strom nur eine Breite von rund 300 m.

Um den Rahmen dieser Abhandlung nicht zu überschreiten, konnte das hier gebotene Lehrbeispiel über die Benutzung des Lehrreliefs nur skizziert werden, im übrigen muß ich auf meine beiden bei L. J. Heymann in Leipzig (Salomonstr. 19) erschienenen Schriften verweisen. („Das Geländeformen“ 2 Mk. 25 Pfg. und „Lehrproben“ 1 Mk. 50 Pfg.)

Die hier gebotene Skizze eines Lehrbeispiels dürfte den Beweis liefern, daß von einer rein mechanischen Tätigkeit beim Stecken eines „Stabreliefs“ und dessen Auffüllung niemals die Rede sein kann. Durch die Aufeinanderfolge der verschiedenen Tätigkeiten und die mitfolgende Erklärung wird dem Schüler die Bedeutung jedes einzelnen Stabes, jeder Stabreihe und aller Stäbe in ihrer Gesamtheit so klar, daß das Stabstecken und das Auffüllen ein bewußtes Tun, ein fortwährendes Berechnen, also ein geistbildendes Gestalten und Nach-

schaffen bedeutet. Der Schüler sieht ein, daß ein Stabkopf die Höhe irgendeines Punktes, eine Stabkopfreihe eine Schichtlinie in ihrer richtigen Höhenlage bezeichnet, und daß alle Stabköpfe zusammen die ganze Oberflächenform darstellen. Wenn der Lehrer die betreffenden Arbeiten (Aufstecken, Auffüllen usw.) leitet und dafür sorgt, daß die Schüler stets wissen, was sie tun und warum sie es tun, so ist diese Tätigkeit nichts anderes als die Durchführung des Arbeitsprinzips bei der Einführung in das Kartenverständnis. Die gegebenen Mittel (fertige Schablonen und fertige Stäbchen usw.) ändern nichts an dieser Tatsache, sie bedeuten nur eine Arbeitsteilung zur Beschleunigung des Verfahrens.

Die Gründe, auf die sich mein Verfahren stützt, sind folgende:

1. Das Heimatrelief bildet die sichere Brücke, die von der Natur zum Verständnis der Karte, d. i. zum plastischen Sehen führt.
2. Bei der Durchführung des Arbeitsprinzips müssen die Schüler das Heimatrelief und jedes andere selbsttätig aufbauen oder mindestens entstehen sehen; das fertige Relief hat weniger Wert als das werdende. Das Material des Lehrreliefs ist beweglich und bleibt beweglich. Es eignet sich zur Herstellung des Reliefs durch die Schüler und erlaubt, seinen Aufbau beliebig oft (mit demselben Material) zu wiederholen.
3. Die Kurvenkarte bildet die Grundlage des Reliefs, wodurch vor allem dessen maßstäbliche Richtigkeit nach den drei Ausdehnungen verbürgt wird. Weil bei allen zeichnerischen und plastischen Landkartendarstellungen die Kurvenkarte die wissenschaftliche Basis abgibt, so ist das beschriebene Verfahren streng wissenschaftlich, und doch bleibt es durch die Anwendung seiner einfachen aber zweckmäßigen Mittel leicht faßlich oder erlernbar. Wegen der plastischen Emporhebung der Höhenkurven durch die Stäbchenreihen werden gerade die Höhenkurvenlinien und Höhenschichten der ebenen Karte am augenscheinlichsten erklärt.
4. Das Verfahren ist geeignet, die plastischen Darstellungen im geographischen Unterricht nach dem Arbeitsprinzip auszuführen, den Arbeitsweg in allen seinen Stufen genau erkennen zu lassen. Die betreffenden geographischen Wahrheiten und kartographischen Kenntnisse ergeben sich ganz von selbst. Wegen der in meinem System liegenden und daher notwendigen rechnerischen Durchdringung des darzustellenden Naturgebietes müssen dessen Ausdehnungen nach Länge, Breite und Höhe und das Gefälle der Flüsse berechnet oder verarbeitet (vermessen) werden, um für die verjüngte Darstellung, das Relief, richtige Maße zu gewinnen. Dadurch wird die ganze Reliefarbeit zu einem zielbewußten und schöpferischen Nachbilden der Natur.
5. Nach diesem Verfahren entsteht ein maßstäblich richtiges Relief in kürzester Zeit, so daß sein Aufbau während des Unterrichts in der Klasse möglich ist.

6. In den Schulen des Flachlandes können mit dem Lehrrelief die geographischen Grundbegriffe veranschaulicht und die typischen Erhebungsformen der Erdoberfläche wenigstens in Verkleinerung vorgezeigt werden.

In den folgenden Ausführungen will ich versuchen, den Nachweis für die Richtigkeit dieser sechs Behauptungen zu liefern.

1. Der Anblick einer schönen Landschaft von einer freien Höhe, von einem Turme oder von einem Luftschiff aus ist von bestrickendem Zauber. Aber nicht allen Menschen ist es vergönnt, ferne Gegenden so zu schauen. Durch Bilder und Landkarten versucht man, einigermaßen Ersatz dafür zu schaffen. Mehr Gewinn und Interesse als eine Karte bietet das Relief oder ein plastisches Nachbild irgendeines Teiles der Erdoberfläche. Von ganz besonderem Reiz für die Jugend ist das Nachformen der heimatlichen Umgebung oder einer anderen Landschaft nach der Karte. Daß solche selbsttätig geschaffenen Modelle oder Reliefs die besten Mittel sind, sich richtige Vorstellungen oder Gesamteindrücke von der Heimat und von fernen Gegenden zu bilden und durch den Vergleich mit der selbstgezeichneten Landkarte diese und auch jede andere Landkarte richtig lesen zu lernen, ist eine längst bekannte Tatsache. Schon vor hundert Jahren forderten unsere größten Pädagogen (Pestalozzi, Rousseau u. a.) darum von den Schülern das Nachformen von leicht übersehbaren und gegliederten kleinen Landschaftsteilen in der Natur und aus dem Gedächtnisse und darauf die zeichnerische Darstellung derselben Gegend als Landkartenskizze.

Heute ist man zwar allgemein von dem großen bildenden Werte solcher Übungen überzeugt; allein von ihrer allgemeinen Anwendung kann durchaus noch keine Rede sein. Man stößt gar bald bei solchen Arbeiten auf ungeahnte Hindernisse, und schnell werden die Versuche abgebrochen. Gewöhnlich vergeudet man zuviel Zeit, weil man kein zuverlässiges Arbeitsverfahren kennt und keine sicheren Hilfsmittel zur Ausführung besitzt.

Viele moderne Geographen halten die Herstellung des Heimatreliefs für unentbehrlich, z. B. Hans Trunk und O. W. Imhof. Letzterer sagt: „Das Relief ist die natürliche Brücke zwischen Heimat und Plankarte, das unentbehrliche Mittelglied zwischen dem Erschauten (in der Natur) und der Symbolik der Kartographen. Als Lehrmittel ist es von unmittelbarer und mittelbarer Bedeutung, indem es einesteils die Formen der Erdoberfläche am besten zur Darstellung bringt und andernteils der Lehrer für das Lesen des kartographischen Alphabets ist. Eine Einführung in das Kartenverständnis ohne Relief erklärt jeder intensiv gebildete Geograph und Psycholog als Verbalismus. In diesem Gedanken klingen alle bis jetzt existierenden Schriften und Aufsätze über die Einführung des Schülers in das Kartenverständnis aus.“

2. Wenn es sich darum handelt, den Reliefbau zur Einführung in das Kartenverständnis im Sinne des Arbeitsprinzips auszuführen, bietet die neue Vorrichtung der Selbsttätigkeit ein geeignetes Hilfsmittel.

Die methodische Einführung des Schülers in das Kartenverständnis erfordert die Bewegbarkeit des Reliefmaterials. Das erste Relief darf dem Kinde nicht als etwas Fertiges dargeboten werden; der Schüler muß es in seiner Entstehung kennen lernen. Unter persönlicher Mitwirkung des Kindes muß das Relief aufgebaut und abgetragen werden können, wenn es seinem höchsten Zwecke, der Einführung in das Kartenverständnis, dienen soll. Diese Bedingungen werden durch das Lehrrelief erfüllt, während ein festes Relief in seiner starren, unbeweglichen Form den tieferen Zusammenhang mit dem Kartenbild nicht unmittelbar erkennen läßt.

Die öftere Verwendungsmöglichkeit des angegebenen Materials gestattet die Wiederholung des Versuches in ähnlicher Weise wie bei physikalischen Übungen. Durch die mehrmalige Darstellung werden selbst schwache Schüler zu richtigen Beobachtungen und Erkenntnissen geführt. Der große Wert des Versuchs ist unbestreitbar. „Tyndall erzählt, daß er einst dem berühmtesten aller Experimentatoren, dem genialen Faraday, ein neues Experiment habe zeigen wollen; da habe ihn dieser vorher gefragt, worauf er achten solle. Die Tatsache, daß ein genialer Forscher eine solche Frage stellen konnte, muß uns davon überzeugen, wie notwendig es ist, unsere Schüler in der Kunst der Beobachtung zu üben. Im Grunde genommen genügt auch die Übung, die Aufmerksamkeit auf ganz bestimmte Vorgänge zu richten, noch nicht für das volle Verständnis des Experimentes. Denn von Faraday z. B. wird weiter erzählt, daß er nach seinem eigenen Ausspruche ein Experiment nicht vollständig habe verstehen können, solange er es nicht selbst ausgeführt hätte."

Die Selbsttätigkeit der Schüler ist ausschlaggebend auch bei meiner Methode des Reliefbaues. Die Kinder kommen zu dem Bewußtsein, daß sie eine richtige, mit der Wirklichkeit vergleichbare Arbeit leisten. Wenn sie den Sand in richtiger Höhe aufgeschichtet, die Karte übertragen und die Höhen mit Stäben abgesteckt haben, führen sie auch das Auffüllen der Bodenform richtig und rasch aus. Es stellen sich erhöhtes Selbstvertrauen und gesteigerte Tatkraft ein, die ein bloßer Wortunterricht niemals mit sich bringt. Das fertige Relief hat auch deshalb nicht den hohen Wert des durch Selbsttätigkeit entstehenden, weil das Werdende mehr als das Fertige zum Schaffen reizt. Die Schüler werden von tatkräftiger Schöpferlust erfaßt. Man wird bestätigt finden, was der Professor einer Realschule dem Erfinder mitteilte: „Die Schüler sind Feuer und Flamme für diese neue Tätigkeit."

Bei dem Modellieren nach meiner Methode wird das geographische Wissen durch Selbsterfahrung vermittelt.

Regel und Richtschnur ist das Prinzip der Erziehung zur Tat und das lebendige Interesse des Kindes.

Der Wortunterricht, wie ihn die sogenannte Wortschule pflegte, ist für die Gewinnung geographischen Verständnisses vollständig wertlos. Kein Geringerer als Goethe hat schon gegen diesen Verbalismus gepredigt. Man erinnere sich an den kleinen Karl, den wortgelehrten

Sohn des tapferen Ritters Götz von Berlichingen, der zum Vater sagte: „Ich weiß noch was." Götz: „Was wird das sein?" Karl: „Jagsthausen ist ein Dorf und Schloß an der Jagst, gehört seit 200 Jahren den Herren von Berlichingen erb- und eigentümlich zu." Götz: „Kennst du den Herrn von Berlichingen?" Karl sieht ihn starr an. Götz (für sich): „Er kennt wohl vor lauter Gelehrsamkeit seinen Vater nicht? — Wem gehört Jagsthausen?" Karl: „Jagsthausen ist ein Dorf und Schloß an der Jagst." — Götz: „Das frag ich nicht." — Und ein richtigeres Verfahren andeutend, fügte er bei: „Ich kannte alle Pfade, Weg' und Furten, eh' ich wußte, wie Fluß, Dorf und Burg hieß." Der kleine Karl sagt seine Lektion in wohlgesetzten Worten her, aber er kann sie nicht mit der Wirklichkeit in Beziehung bringen, es fehlt seinem Wissen die Verknüpfung mit der Erfahrung, es hat keinen Boden unter den Füßen.

3. Das Verständnis der Höhenkurven leistet dem geographischen Unterricht wesentliche Dienste. Die Herbeiführung dieses Verständnisses war bisher sehr schwer, wird aber durch die Benutzung der neuen Vorrichtung ungemein erleichtert. Was sagen uns die Höhenkurven oder Höhenschichten?

1. Man erkennt sogleich, ob und um wieviel ein Punkt höher ist als ein anderer.
2. Man erkennt auch unmittelbar die Punkte gleicher Höhe.
3. Man überblickt leicht die allgemeine Gestaltung des Terrains.
4. Sind die Höhenkurven ziemlich kreisrund, so ist die Steigung auf allen Seiten gleichmäßig.
5. Bildet das Terrain eine langgestreckte Kette mit einem gradlinnigen Kamm von gleichförmiger Höhe, so wird die Kammlinie im Bilde beiderseits von den ihr annähernd parallel laufenden Schichtlinien begleitet.
6. Liegen die Schichtlinien gegen den Bergkörper ein, so ist an jener Stelle eine Schlucht vorhanden.
7. Laufen sie vom Bergkörper hinweg, biegen sie also aus, so hat man es mit einem Bergvorsprung zu tun.
8. Sind die Kurven sehr dicht oder eng, so ist das Terrain sehr steil, um so steiler, je dichter die Linien sind.
9. Befinden sich die Schichtlinien in gleichen Abständen voneinander, so ist die Steigung stetig.
10. Werden die Abstände von unten nach oben immer größer, so ist die Böschung konvex (ausgewölbt), im entgegengesetzten Falle konkav (eingewölbt). Dazu kommt noch der Wert der Schichtlinien als Grundlage für alle Kartendarstellungsarten. Auch die Tatsache, daß viele Karten für den Handgebrauch, besonders die sogenannten Meßtischblätter, das Gelände in Höhenkurven enthalten, machen es der Schule zur Pflicht, das Verständnis der Höhenkurven zu vermitteln.

4. In meiner Vorrichtung ist ein Mittel gefunden. Das Kartenverständnis wird durch das neue Verfahren zum ersten Male auf werktätige Arbeit gegründet, d. h. auf eigenhändiges, plastisches Formen der

Unebenheiten der Erdoberfläche unter Benützung und Vergleichung der Landkarte. Die Arbeit beruht auf Rechnen, Messen, Bauen, Formen und Vergleichen mit der Karte. Die Schüler erleben also den Aufbau einer Gegend, sie vermessen in der Tat eine unebene Landschaft — wenn auch nur in Verkleinerung —, lernen also die Erscheinungsformen genau kennen, und diese prägen sich wie alles Erlebte fest dem Gedächtnisse ein. Bei diesen Übungen lernen auch die Schüler, worauf es beim Reliefbau ankommt; sie gewinnen Maße und werden vertraut mit der Verjüngung des Maßstabes, so daß sie bald imstande sind, Nachbildungen im verjüngten Maßstabe vom Relief herzustellen. Bei einem Vergleich von freier und gebundener Darstellung (Stabrelief) wird mit Sicherheit das Falsche und das Richtige erkannt. Wir haben also an dem Stabrelief ein sicheres Korrektiv für die Schülerarbeiten.

Bisher galt bei der Anfertigung von geographischen Reliefs durch die Schüler das Kartenverständnis als selbstverständliche und natürliche Voraussetzung. Ferner galt als zweite Voraussetzung eine gewisse Fertigkeit im Kartenzeichnen. Demnach konnten erst nach Erfüllung dieser beiden Vorbedingungen von den Schülern Reliefs auf Grund geographischer Karten angefertigt und verlangt werden. Dies dürfte aber erst in den obersten Schuljahren der Volksschule der Fall sein. Bei dem neuen Lehrrelief dagegen liegt der Schwerpunkt darauf, daß die Schüler durch seine Benützung in das Kartenverständnis eingeführt und zugleich mit einem zuverlässigen Mittel bekannt gegemacht werden, die Kunst des Reliefbaues zu erlernen. Diese Übungen dürften für die Volksschule schon in das 4. oder 5. Schuljahr zu legen sein.

Nach den Übungen mit dem Lehrrelief können selbstverständlich auch freie Reliefs von den Schülern aus dem Gedächtnis oder nach Karten als Beweise der Richtigkeit von Geländevorstellungen oder der Kunst des Kartenlesens gefertigt werden. Dabei kann jetzt der Lehrer die freudige Überraschung erleben, daß die Schüler das Reliefbauen richtig auffassen und verständnisvolle Arbeiten liefern, während früher vielfach nur Zerrbilder zum Vorschein gekommen sind.

5. Die Herstellung von Reliefs während des Unterrichts nach den bisher bekannten Verfahren beansprucht durchgängig zu viel Zeit. Dagegen wurde die Erfahrung gemacht, daß das neue Lehrmittel eine Zeitersparnis bedeutet.

Handelt es sich auf der Unterstufe um Veranschaulichung von geographischen Begriffen oder auf der Mittel- und Oberstufe um typische Einzelformen und kleinere Landschaften, so kann das Relief schon vor dem Unterricht vollständig fertiggestellt werden. Dies wird zweckmäßig von geschickteren Schülern außerhalb der Schulzeit in einigen Stunden besorgt.

Soll aber auf der Mittel- und Oberstufe in das Verständnis der Höhenkurven und Höhenschichten eingeführt werden, so bringt der Lehrer nach den „Lehrproben“ ganz gut Schritt für Schritt mit der unterrichtlichen Behandlung des Stoffes auch die plastische Veranschaulichung

durch das Stecken der Stäbe und das Auffüllen der Formen fertig, ohne erheblich mehr Zeit zu gebrauchen als bei der bloßen Schilderung.

Sollte aber durch die plastische Arbeit während des Unterrichts doch etwas mehr Zeit als sonst erforderlich werden, so bedeutet dieser Verlust für die gründliche Veranschaulichung zuletzt insofern doch einen Zeitgewinn, als alle selbstgefundenen Wahrheiten sich fest und dauernd einprägen. Manche sonst notwendige Wiederholung oder Neubehandlung des Stoffes wird daher überflüssig.

Übrigens ist das Modellieren nicht so oft notwendig, als mancher Lehrer denken könnte. Nach der plastischen Darstellung der Heimat und einiger charakteristischen Landschaften in der Klasse, wonach jedesmal das betreffende Kartenbild erarbeitet oder das vorhandene wenigstens mit dem Relief verglichen wurde, tritt die Landkarte in ihr Recht, und es wäre dann Zeitverschwendung, noch weitere Landschaften zu modellieren.

6. Wenn wir daran denken, daß die Lehrer in den Gegenden der deutschen Flachländer und in den Großstädten, wo Berge und Gebirge völlig fehlen, auch die Aufgabe haben, ihre Schüler in das Verständnis der Karte einzuführen, so erscheint uns die neue Vorrichtung für solche Schulen ganz besonders wertvoll. Auch ihre Schüler sollen sich aus den Gebirgsdarstellungen der Wandkarten und Atlasblätter ein annähernd richtiges Bild der Bodenverhältnisse plastisch vorstellen. Auch sie sollen und müssen eine Generalstabskarte (das Meßtischblatt) lesen lernen.

Ehe man also dazu übergehen kann, den Schülern zu zeigen, wie die Erhebungen der Erdoberfläche auf der Karte dargestellt sind, erscheint es in ebenen Gegenden und in Großstädten unerläßlich, ihnen die verschiedenen Formen des Terrains selbst vorzuführen oder, was noch besser ist, von ihnen selbst aufbauen zu lassen. Tatsächlich geschieht das heute schon in Berlin, Leipzig und München mit dem einfachen Sandkasten, jedoch nur mit annähernder Richtigkeit. Die neue Vorrichtung wird da wegen ihrer unbestreitbaren Vorzüge höchst willkommen sein.

So verlangt Professor Dr. Braeß in Dresden außer dem Relief der Heimat (mit Höhenkurven) für alle Schulen und ganz besonders für solche, die dem deutschen Flachlande angehören, auch Reliefs von Gegenden, die in ihrem Bodenaufbau besonders charakteristische Formen zeigen (sogenannte „Typenreliefs“). Er urteilt, daß keine anderen Hilfsmittel — selbst die besten Bilder nicht — in so hohem Grade wie Reliefs geeignet sind, richtige Vorstellungen von der Bodenplastik, die in der eignen Heimat fast völlig fehlt, zu vermitteln.

Manche Lehrer glauben schon genug getan zu haben, wenn sie im Geiste und auf der Landkarte Reisen machen lassen, und versprechen sich richtige Vorstellungen von anschaulichen Schilderungen durch das Wort. Allein von einer Schilderung für sich allein sollte man sich doch nicht zuviel versprechen. „Wie die Schatten (der Wolken) über die Felder huschen, so gleiten solche allgemeine Darstellungen über die kindliche Seele hin, ohne eine Spur zu hinterlassen.“ (Harms.)

Der bisherige Appell an die Vorstellungskraft durch Beschreibung, Bild und Zeichnung (Profil) reicht nicht aus. Die Bodenformen sind etwas ganz anderes als einfache geometrische Körper. Die Vorstellungskraft ist viel zu wenig geschult, um so unregelmäßige Gebilde auffassen und in der Erinnerung festhalten zu können.

Ein im Flachland aufwachsendes Kind wird einen richtigen Begriff von Gebirgs- und Hügelland nur durch das Relief erhalten, während umgekehrt das Kind einer Gebirgslandschaft sich die viel einfacheren geographischen Verhältnisse der hügellosen Ebene leidlich gut wird vorstellen können. Man erinnere sich der Szene aus Schillers Tell, wo der kleine Walter seinen Vater fragt: „Gibt's Länder, Vater, wo nicht Berge sind?" und nun Tell mit treffenden Worten die ferne Flachlandschaft schildert:

Wenn man hinunter steigt von unsern Höhen
Und immer tiefer steigt, den Strömen nach,
Gelangt man in ein großes, ebnes Land,
Wo die Waldwasser nicht mehr brausend schäumen,
Die Flüsse ruhig und gemächlich zieh'n;
Da sieht man frei nach allen Himmelsräumen,
Das Korn wächst dort in langen, schönen Auen,
Und wie ein Garten ist das Land zu schauen.

Diese wenigen Worte wecken in dem Kleinen sofort die lebhafteste Vorstellung von dem nie gesehenen Lande mit seinem weiten Horizont, den Fruchtfeldern, den Wiesenauen, durch welche ruhig die Ströme ziehen. Es dürfte unmöglich sein, in so kurzen Zügen einem Kinde der Ebene das Gebirge zu schildern; ihm fehlen alle Apperzeptionshilfen, während umgekehrt das im Gebirgsland aufwachsende Kind doch immerhin in den eingeschlossenen Talebenen, ehemaligen Seeböden usw. Anschauungen besitzt, an die es anknüpfen kann.

Aus den vorstehenden Ausführungen läßt sich l e i c h t d e r Z w e c k erkennen, der durch das Geländeformen erreicht werden soll. Es handelt sich 1. um die Vermittlung oder Veranschaulichung geographischer Grundbegriffe, 2. um die Einführung in das Kartenverständnis und 3. um die Veranschaulichung typischer Landschaften. Im einzelnen wollen wir über diese Teilziele hier nicht berichten. Es sei aber hingewiesen auf die beiden Veröffentlichungen, die des Verfassers Ansichten über diese Fragen des genaueren auseinandersetzen und durch viele praktische Beispiele erläutern. Hier wird auch über die weitergehenden Ziele und Absichten berichtet, die sich der Verfasser mit der Herausgabe des Lehrreliefs gestellt hat. Es sind die beiden Schriften: 1. Lehrproben zur Einführung in das Verständnis der Landkarten. 2. Aufl. Verlag von L. J. Heymann, Leipzig, Salomonstraße 19. Pr. 1,50 M. 2. Das Geländeformen mit Greubels Lehrrelief. Ebenda. Pr. 2,25 M. Ferner veranstaltet der Verfasser alljährlich praktische Einführungskurse in den Ferien zur Einführung in das neue Modellierverfahren.

Beantwortung einiger Fragen.

1. Ist nicht die eingehende Betrachtung der Natur besser als der Unterricht am Relief?

Gewiß soll und muß die Naturbetrachtung, wo nur immer möglich, dem Unterricht am Relief vorausgehen. Ich habe hierin die gleiche Ansicht, die Lehrer Hans Stieglitz in seiner Heimatkunde ausspricht: „Wie kann man aber dem Prinzip der Anschauung genügen, wenn man das wohlfeilste, beste, ja einzig mustergültige Anschauungsmaterial, eben die Heimatnatur mit allen ihren Erscheinungen und der unerschöpflichen Fülle ihrer Gestalten, Verhältnisse und Zustände verschmäht oder ganz stiefmütterlich behandelt, statt sie zur Grundlage, zum Ausgangspunkte und gewissermaßen auch wieder zum Ziele auf höherer Stufe für den gesamten Unterricht zu machen?“

Aber trotzdem ist das Relief in manchen Fällen doch wertvoller als die Natur selbst. Nur in seltenen Fällen ist draußen in der Natur eine ungehinderte Übersicht über den betreffenden Geländeausschnitt möglich. Ferner bietet die Natur immer ein verwirrendes Vielerlei. Sie wendet sich immer an mehrere Sinne zugleich. Durch diesen vielsinnigen Eindruck macht sie wohl den Eindruck des Wirklichen, aber gleichzeitig den des Unübersichtlichen, den Eindruck ungegliederter Mannigfaltigkeit. Will sich der Mensch diesem Wirklichkeitseindruck gegenüber klar werden, so muß er isolieren.

Durch die Fülle von Einzelheiten wird in der Natur die Aufmerksamkeit des Schülers in Anspruch genommen und von der Hauptsache — Bodenform — abgelenkt. Er sieht die Wolken ziehen, die Sonne scheinen, die Erde ist teilweise belichtet, teilweise beschattet, er hört die Vögel singen, den Wind wehen, den Bahnzug sausen, kurz: Auge, Ohr und Gefühl sind zugleich beansprucht. Wie kann da zugleich die Bodenform ganz oder in ihren Teilen aufgefaßt werden?

Das Relief gestattet eine Übersicht mit einem Blick, also eine Totalauffassung und zugleich eine Erfassung der Einzelheiten. Ferner wird die Aufmerksamkeit auf die Hauptsache, die Formen des Geländes, gerichtet und dabei festgehalten, da das Relief die vielen Nebensachen der Natur nicht berücksichtigt. Durch die Betonung der Einzelheiten wird auch der Gesamteindruck bewußt aufgefaßt. Erst dadurch wird dem Schüler das Ganze leicht und verständlich, wird geistiger Besitz oder Innenwelt.

Ganz besonders gelten die hier aufgeführten Vorteile für mein Lehrrelief; denn indem die Schüler in einer gleichzeitig sichtbaren Darstellung gewahren können, wie das in der Natur Sichtbare typisch vereinfacht wird, prägt sich der Aufbau des Ganzen besser ein, als dies durch den Anblick der Natur allein möglich ist. Das Studium der Natur geht aber dem Reliefbau voraus, und Natur und Relief werden fleißig miteinander und beide wieder mit der Karte verglichen.

2. Ist die neue Methode für den Massenunterricht geeignet und ist dabei die Selbsttätigkeit der Schüler möglich?

Die gegenwärtige Ausgabe von 100×120 cm enthält nur Darstellungen im Maßstabe 1:5000 und 1:2500, die eine sehr gute Fernwirkung für die Schulklassen mit nicht zu großer Schülerzahl besitzt. Bei den Einführungsübungen kann sich die ganze Klasse um den betreffenden Platz am Sandkasten im Kreise aufstellen. Einige Schüler füllen die Sandschicht auf, messen die Höhe, ebnen sie ein, andere legen die Schablonen auf, welche die selbsterarbeiteten Schichtlinien, Gewässerläufe usw. enthalten, wieder andere streuen weißen Sand auf. Nachher kehren einige Schüler den überflüssigen weißen Sand ab, heben die Schablonen weg, und — das Kartenbild liegt in weißer Punktierung auf der Sandschicht.

Die Bedeutung der einzelnen weiß punktierten Linien wird durch den Vergleich mit der Handkarte klar, d. h. die Flußlinien, Wege und Schichtlinien werden auf beiden Darstellungen aufgesucht. Jetzt nehmen etwa acht Schüler am Sandkasten Platz, an jeder Seite zwei, sie haben die notwendigen Stäbchen (in eigenen Kästchen sortiert) in Händen und stecken die verschiedenen Schichtlinien auf. Der Lehrer dirigiert, und die Schüler führen die Befehle aus. Dabei fragt der Lehrer nach dem Warum, stellt stets Berechnungen über die Schichthöhen usw. an, läßt steile und sanfte Hänge vergleichen und sorgt so für bewußtes Tun. Alle anderen Schüler sehen zu, üben Kontrolle, korrigieren je nach Bedarf und nehmen so Anteil an der Arbeit. Darauf bringen wieder andere Schüler vorrätigen Sand zur Stelle, füllen ihn auf, drücken ihn ein und böschen die Hänge ab. Das ist Massenunterricht und Selbsttätigkeit zugleich!

Am Relief der Heimat werden die in der Natur bereits ausgeführten Unterrichtsgänge wiederholt und dann auch nochmals die zurückgelegten Wege an der Karte aufgesucht. Dabei ergibt sich viel Gelegenheit, den heimatlichen Vorstellungskreis zu läutern, zu vertiefen, zu erweitern und zu ergänzen.

3. Ist eine so gründliche Einführung in das Kartenverständnis und besonders in das Höhenkurven- und Höhenschichtensystem, wie sie in den „Lehrproben“ gezeigt wird, notwendig?

Diese Frage muß nach den übereinstimmenden Ansichten der Geographielehrer bejaht werden. Professor Dr. M. Braeß in Dresden sagt: „Es ist verhältnismäßig nicht schwer, einem acht-, neun- oder zehnjährigen Kinde einen annähernd richtigen Begriff von der horizontalen Ausdehnung und Gliederung des Heimatlandes zu vermitteln und das Kartenverständnis anzubahnen, soweit es sich lediglich um Darstellung dieser Verhältnisse handelt; aber es bedarf unendlicher Mühe und eines von Anfang an durchaus methodischen Unterrichtsganges, wenn eine richtige Anschauung über die Bodenplastik einer Landschaft

gewonnen und das Verständnis der Karte auch nach dieser Richtung hin vorbereitet und bis zu einem gewissen Grade erreicht werden soll."

Auf Grund dieser Erfahrung und wegen der Wichtigkeit des vertikalen Aufbaus zur Bestimmung des geographischen Charakters einer Landschaft und zum Erkennen des Kausalzusammenhanges zwischen Gebirge und fließendem Wasser usw. empfiehlt der oben genannte Dr. Braeß die Herstellung von Sandreliefs mit Darstellung der Linien gleicher Höhe oder Isohypsen (Höhenkurven).

Mit der neuen Vorrichtung ergeben sich die Höhenkurven in ihrer richtigen Höhenlage ganz von selbst, darum wird durch ihre Benutzung „die sehr schwierige Einführung in das Verständnis von Höhenschichtenkarten ganz ungemein erleichtert". (Dr. F. Lampe, Dozent an der Humboldt-Akademie in Berlin.)

Erinnert man sich aber der großen Vorteile, die gerade das Verständnis der Höhenkurven dem geographischen Unterricht leistet, so begreift man das Urteil: „Die Vorrichtung kommt einem dringenden Bedürfnis entgegen." (Rektor Förderreuther an der Kgl. Rupprecht-Kreisrealschule in München und Mitglied des Obersten Schulrates in Bayern.)

Schlußwort.

Nach dem Studium der vorhandenen Literatur über Herstellung von Reliefs, nach vielen theoretischen Erwägungen und praktischen Versuchen drängte sich mir die Ansicht auf, daß es zur Einführung in das Kartenverständnis in den Volks- und Mittelschulen nur einen richtigen Weg geben könne: die eigenhändige Herstellung des Heimatreliefs und das Entstehenlassen der Karte durch die Schüler nach vorausgegangener eingehender Betrachtung der heimatlichen Natur. Nur durch Schätzen, Messen, Rechnen, Bauen und Formen entsteht ein geistbildendes Gestalten und Nachschaffen der heimatlichen Landschaft, wodurch das lebhafteste Interesse der Schüler wachgerufen, ihr angeborener Trieb zum Bauen und Formen befriedigt und eine bleibende Einsicht in den Zusammenhang zwischen Gelände und Kartenbild gesichert wird. Haben die Schüler einmal selbsttätig ein Relief nach diesem Verfahren hergestellt und dabei dessen Wesen erfaßt, so werden sie auch ein fertiges Relief mit andern Augen betrachten und größeren Gewinn aus seiner Benutzung ziehen. Meine Vorrichtung will durchaus nicht das von Künstlerhand gefertigte feste Relief ersetzen oder verdrängen, sondern soll nur ein Vorläufer sein zum besseren Verständnis des festen Reliefs. Hauptsächlich aber will sie dem Zweck dienen, der gründlichen Karteneinführung Hilfe zu leisten.

Das von Künstlerhand hergestellte feste und fertige Relief ist dagegen überall am Platze, wo es sich um detaillierte Darstellung reichgegliederter Gebirge, insbesondere um Hochgebirgspartien und sogenannte Übersichtsreliefs von ganzen Gebirgen und Ländern handelt.

Mit der neuen Vorrichtung wird es jeder Schule, jedem Lehrer möglich, die heimatliche Gegend, und zwar ein ganz kleines, räumlich engbegrenztes Gebiet, dessen Oberflächenform von den Schülern durch

unmittelbare Anschauung leicht erfaßt werden kann, nach allseitiger Betrachtung bei sogenannten Schülerwanderungen rasch, richtig und wirkungsvoll zu modellieren. Wenn möglich, wählt man die Naturausschnitte so, daß zusammenhängende Bodenformen (Lebensgemeinschaften, geographische Individuen) dargestellt werden. Oft ist in der Natur kein ganzer Überblick über eine solche Gesamtheit möglich; dann kommt dem Relief eine noch höhere Bedeutung zu: es erleichtert den Totaleindruck, läßt den Zusammenhang der Erhebungen, ihre Verzweigung und die davon abhängige Bildung der Wasserläufe erkennen. So kann hier der Grund gelegt werden zu logischen Schlüssen über die Abhängigkeit der Pflanzen- und Tierwelt von der Bodenbeschaffenheit. Überhaupt kann die heimatliche Anschauung gar nicht genug für den späteren Geographieunterricht ausgenützt werden. Sie liefert uns reiches und frisches Apperzeptionsmaterial zum Verständnis der Fremde. Sie veranschaulicht geographische Begriffe.

Das Lehrverfahren stellt sich in folgender Weise dar: Wenn eine landschaftliche Einheit, ein abgeschlossenes Gebiet der Heimat auf Ausflügen (Unterrichtsgängen) kennen gelernt und dann in der Schule am Relief der gewonnene Unterrichtsstoff vergleichend, wiederholend und zusammenfassend behandelt worden ist, zeichnet der Lehrer von demselben Gebiet auf die wagerecht gelegte Schulwandtafel die mit den Schülern erarbeitete, einfache Kartenskizze. Zuletzt benützt er eine genau gezeichnete Karte desselben Gebietes im gleichen Maßstabe wie die Skizze zur genauen Vergleichung von Wirklichkeit und Relief mit dieser Karte. Auf diese Weise wird der Schüler befähigt, die Karte mit Verständnis zu lesen, d. h. „er wird imstande sein, die Symbole umzudeuten und die fehlenden Merkmale so zu ergänzen, daß ein dem wirklichen Landschaftsbild nach Möglichkeit nahekommendes, inneres, geistiges Bild entsteht“, mit anderen Worten: Der Schüler sieht die Karte plastisch.

Trotzdem dieses Unterrichtsverfahren bisher fast überall — aber ohne Modellieren des Reliefs — befolgt wurde, blieb es immer noch für die Schüler sehr schwer, gerade das Plastische der Bodenerhebungen aus den Zeichnungen der Karte sich vorzustellen. Bei der Benutzung der neuen Vorrichtung tritt vor der Zeichnung die eigenhändige körperliche Nachbildung der Gegend auf. Dadurch wird dem Schüler der schwierige psychische Prozeß wesentlich erleichtert, durch allmähliche Abstraktion die Karte als Grundriß des Körperlichen aufzufassen. In meinen „Lehrproben zur Einführung in das Verständnis der Landkarten usw.“ findet man folgenden Unterrichtsgang: Der Berg der Natur wird in seiner ganzen Form aufgefaßt, darauf wird er modelliert im verkleinerten Maßstabe, die Oberfläche in Schichtengürtel zerlegt, die Reihen der Stabköpfe werden als Kurven in richtiger Höhe aufgefaßt, diese in dem durchsichtigen Stabrelief in die Ebene gelegt, so daß der Schüler lernt, sich aus den ebenliegenden Schichtlinien die ganze Form des Berges im Geiste richtig vorzustellen.

Sollte einmal ein Glied dieser Kette oder die Einsicht in diesen

Zusammenhang vergessen werden, so bleibt doch der Arbeitsweg bekannt, die Arbeitsmittel sind stets verfügbar, das Experiment kann wiederholt werden, die beabsichtigten Erkenntnisse stellen sich beim Wiederholen des Aufbaues sicher ein.

Das neue Verfahren vermag den so schwierigen abstrakten Stoff anschaulicher zu gestalten als die schönsten verbalen Erläuterungen und Schilderungen, die rasch vergessen werden. Ihnen zum Trotz wird jeder Schüler je nach seiner Phantasie und seinem Auffassungsvermögen sich die Sache ohne Relief anders vorstellen. Dagegen gibt die Betrachtung der genauen Naturnachbildung (Stabrelief und Modell) der Vorstellungsgabe des Sehenden sichere Anknüpfungspunkte und verbürgt die richtige Auffassung der Verhältnisse.

Diese Fundamente haben einen bedeutenden Wert für das praktische Leben!

Durch dieses Verfahren wird der beste Grund gelegt, eine Vermessung oder Nivellierung in der Natur und deren Kurvenzeichnung in einem Plane zu verstehen. Liegt nicht der Auffüllung eines Dammes, der Abtragung einer Böschung, der Berechnung irgend eines Gefälles, der Anlage eines Weges am Berghang die gleiche Idee zugrunde?

Und leicht hat es später der Mittelschüler, wenn er als Soldat Geländeübungen zu machen und Krokis zu zeichnen hat.

Ausschlaggebend für Volks- und Mittelschulen wird aber wohl der Hauptzweck der Vorrichtung bleiben: das Relief der Heimat selbsttätig herstellen zu können und dadurch ein tieferes Kartenverständnis und denkendes Kartenlesen zu begründen.

Das neue Lehrmittel ist nicht allein für Schulen bestimmt, sondern auch für die deutsche Jugend als ein Mittel zur nützlichen Selbstbeschäftigung sowie auch für das Militär. In dem Buche „Das Geländeformen" sind eigene Kapitel enthalten, wie die deutsche Jugend auf Spiel- und Sportplätzen, in den Seebädern usw. diese unterhaltende und belehrende Selbstbeschäftigung betreiben und wie das neue Lehrmittel in den Dienst der Truppenausbildung gestellt werden kann.

Im zweiten Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale (1912) befinden sich im Anhang die Ergebnisse einer Umfrage über den Stand der Bestrebungen zur Einführung der Handbetätigung im Unterricht (Arbeitsschule), welche Rektor Otto Schmidt in Berlin gesammelt, gesichtet und übersichtlich dargestellt hat.

Ich greife für meinen Zweck nur Stellen heraus, die sich auf Heimat- und Erdkunde beziehen. Aus den Antworten für die Elementarklassen ist zu erwähnen, daß hinsichtlich der plastischen Übungen übereinstimmend sehr günstige Erfolge aufgezählt werden konnten (S. 251 mit 253). Von Interesse sind auch die Sätze: „Ausflüge (Unterrichtsgänge) sind mit dem Sachunterricht nach 99 Antworten organisch verbunden. Das ist eine außerordentlich erfreuliche Erscheinung." (S. 246.) „Der Zweck der Ausflüge wird übereinstimmend als Durchforschung der Heimat bezeichnet." (S. 246.) „Das selbstgefertigte Relief dient vorzüglich der Einführung in das Kartenverständnis." (S. 254.)

Die praktischen Erfahrungen in den Mittel- und Oberklassen gipfeln in folgenden Sätzen: „Ein besonders brauchbares Hilfsmittel ist für die Zwecke der Heimatkunde der Sandkasten, der sich aber an wenigen Orten erst eingebürgert hat.“ (S. 260.) „Versuche mit Kindern des 5. Schuljahres haben ergeben, daß die Darstellung größerer Objekte (freie Reliefs typischer Landschaften) nicht zweckmäßig war. Die Darstellungen wurden fast durchgängig so ungenau, daß der methodische Vorteil eines tieferen Verständnisses problematisch war.“

(Nach vielen Mitteilungen aus dem Jahre 1912 macht die Einführung des Sandkastens in den Schulen ganz bedeutende Fortschritte. Seine Benützung wurde sogar in einzelnen Staaten vorgeschrieben. Hier sei deshalb bemerkt, daß der Erfinder der Vorrichtung in neuester Zeit auch einen äußerst praktischen Sandkasten in Tischhöhe konstruiert hat, zu welchem ein besonderes Fußgestell und ein geeigneter Verschluß zum Schutze der angefangenen oder fertigen Reliefs gehört. Außer Gebrauch dient das Ganze als Tisch.)

Die durch die genannte Umfrage festgestellten praktischen Erfahrungen decken sich mit den in meiner Abhandlung aufgestellten Behauptungen.

Der bildende Wert erdkundlicher Übungen (Unterrichtsgänge, Reliefbau) ist anerkannt; allein ihre allgemeine Anwendung steht noch aus. Man stößt bei der Ausführung solcher Arbeiten auf Hindernisse. Man kennt kein zuverlässiges Arbeitsverfahren und besitzt keine sicheren Hilfsmittel zur Ausführung.

Das Lehrrelief bietet sich als ein solches an. Es bildet die Brücke zwischen Natur und Kartenbild, es erlaubt auch, typische Landschaften plastisch aufzubauen. Es gibt Gelegenheit, erfolgreich ein Stück Arbeitsunterricht in der Volks- und Mittelschule durchzuführen.

Ich lade ein zu einem praktischen Versuch: „Probiert geht über studiert!“

Wirtschaftliche Belehrungen im erdkundlichen Unterrichte.

Von Lehrer Alfred Frenzel in Dresden.

A. Praktische Darbietung.

Ziel: Wir reden von unserer Elbe in ihrer Bedeutung als Verkehrsstraße.

Eine kurze Besinnung ergibt, daß ins Auge zu fassen sind die Straße selbst, die Verkehrsmittel, der Verkehr.

Als Erfahrungsschatz findet sich bei den Schülern (Oberstufe) vor: verschiedene Wasserstände, Pegel, die Wasseroberfläche eine schiefe Ebene, Bezeichnung der Fahrrinne durch Male, Arbeiten im Strome mit Baggermaschine usf. — Arten der Schiffe, ihre Fortbewegungsarten, Floß, Schiffswerft, Winterhäfen, Verkehrshäfen usf. — Tal- und Bergfahrt, Einstellung des Verkehrs im Winter, oft auch im Sommer, Stein-, Obst-, Petroleumkähne, Packhof, Speicher, Kran, Berührung der Schiffahrt mit der Eisenbahn usf.

Beobachtungsgang: Vom Pieschener Winkel zum Winterhafen (1), zum Wasserbauhof (2), an der Grumbtschen Schneidemühle vorbei zum Neustädter Verkehrshafen (3), über die Marienbrücke (4), durch das Ostragehege zum König Alberthafen (5), Petroleumtanks und Schiffswerft (6), Überfahrt nach Übigau (7), Rückweg auf dem rechten Ufer der Elbe. (Geographische Beobachtungspunkte = Bp.)

Teil I: Die Elbe als Straße von Wasser.

Besprechung 1. Tiefe des Wassers.

Klassenbeobachtung: Bp. 2, 3 weiße Profilmarken am Ufer, ihre Numerierung; Bp. 1 Peilschiff; Bp. 3 Heger im Strom. Das schnellfließende Wasser befindet sich zwischen der Friedrich August- und der Marienbrücke auf der linken Stromseite.

Lehrmittel: Die Elbprofile im Dresdener Stadtgebiete (auf Grund der Unterlagen der Kgl. Wasserbaudirektion mit Hilfe eines laubsägekundigen Schülers hergestellt) zeigen, wie sich die verschiedenen Wassertiefen aus der Lage im Flußbogen ergeben.

Ergebnis: Die Elbe ist eine Rinne im Boden. Ihr Wasser ist nicht an allen Stellen gleich tief. Strombeamte stellen von Zeit zu Zeit quer über den Strom durch Peilen die Tiefe des Wassers fest. Die tiefsten Stellen der Elbe liegen an den äußeren Seiten ihrer Bogen. Sie betragen bei mittlerem Wasserstande ca. 3 m. Die seichten Stellen liegen an der Innenseite der Bogen. Das Wasser fließt an der Außenseite des Bogens schneller.

Besprechung 2. Benutzung des Stromes und seiner Ufer.

Klassenbeobachtung: Die Häuser in der Altstadt näher an

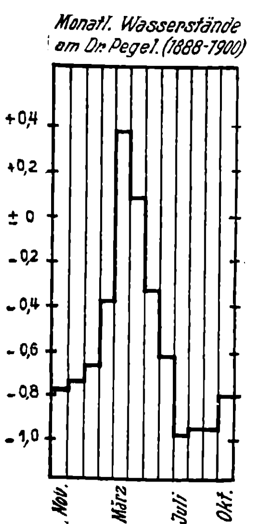
der Elbe als in der Neustadt, hier noch ein Wiesenstreifen; Altstädter Quai mit Uferbefestigung durch Quader; Packhofanlagen.

Vorbetätigung der Schüler: Aufsuchen von Geschäften usf., welche sich in der Nähe der Elbe befinden, da sie den Strom brauchen, und zwar Teilung der Aufgabe nach Straßen und Stadtteilen mit folgendem Ergebnis: Neustädter Seite: Kohlenhändler N. und G., Steinlager, Sägewerke von Grumbt und Lelansky, Lagerschuppen von Wachs und Flößner, Bootbauanstalt, Binnewalds Segel- und Tauhandlung, Wasserbauhof, Übigauer Schiffswerft, Badeanstalten usf. Altstädter Seite: Ruderverein bei Antons, die Comptoire der Schiffahrtsgesellschaften am Terrassenufer und in der Kl. Packhofstr., Kgl. Hauptsteueramt, Speicher am König Alberthafen von Müller usf., Mineralöllagerhof, Tanks usf. usf.

Lehrmittel: Stadtplan von Dresden 1:5000; auf ihm werden durch farbige Papiermarken die von den Schülern gefundenen Firmen usf. bezeichnet; augenfällig ergibt sich so die gleichsam magnetisch wirkende Kraft des Elbstromes auf von ihm abhängigen Fabriken und Geschäfte.

Ergebnis: Die Außenseite des Strombogens mit tiefem Wasserstande (Steilufer) wird zu Schiffahrtszwecken verwendet; das seichte Wasser (Flachufer) benutzen die Badeanstalten. Fabriken und Geschäfte, welche den Strom brauchen, siedeln sich möglichst nahe am Strome an. Die Bebauung der Ufer mit Gebäuden rückt beim steilen Ufer näher an den Strom heran als beim flachen.

Zusammenfassung von Ergebnis 1 und 2: Die Elbe ist eine Rinne im Boden. Sie übt mit ihrem verschieden tiefen Wasser Einfluß auf Benutzung und Besiedelung ihrer Ufer aus.



Nachbetätigung: Aufsuchen von Straßennamen, welche an die Abhängigkeit des Menschen vom Strome erinnern: Fischer-, Schiffsgasse, Hafenstraße, Elbberg usf. Wie weit sind die Profilmarken voneinander entfernt?

Besprechung 3. Wasserführung der Elbe.

Klassenbeobachtung: Hochwassermarken bei Bp. 2 aus verschiedenen Jahren, Bp. 2 u. 3 Winter- u. Verkehrshafen; Fahrgeschwindigkeit von Elbzille talwärts und von Floß.

Vorbetätigung: Sammeln von Pegelständen aus den Tageszeitungen, vom Wasserbauhof; beim Gange in die Altstadt den Pegel an der Brücke ablesen; miß auf Karte 1 im Atlas[1]) die Länge der Elbe im Stadtgebiet! (13 km.) Welche Zahlen findest du am Elbstrome? Berechne das Gesamtgefälle! (4 m.) Das Gefälle auf 1 km? (30 cm.)

[1]) Zu Grunde liegt: Lange-Diercke, Sächs. Schulatlas, Ausg. für Dresden, hrsg. vom Dresdener Lehrerverein.

Lehrmittel: a) Zeichnung des Gesamtgefälles der Elbe 106 m bis 0 m auf 700 km; die Höhe 101 m ist durch Einzeichnung des Schloßturmes (101 m) veranschaulicht.

b) Zeichnung der monatlichen Pegelstände (Durchschnitt 1888 bis 1900).

Ergebnis: Der Nullpunkt am Dresdener Pegel liegt ca. 106 m hoch. Das Gefälle der Elbe im Dresdener Stadtgebiet beträgt auf 1 km 30 cm. Der Wasserstand schwankt fortgesetzt. Im März bewirkt die Schneeschmelze die Frühjahrshochflut, im Juli und August finden sich die niedrigsten Wasserstände. Zu hohe und zu niedrige Wasserstände machen die Schiffahrt unmöglich; ebenso ruht sie im Winter (gegen 50 Tage).

Nachbetätigung: Fortführung der Sammlung von Wasserständen, Sammeln von Bildern und Postkarten über zu hohen und zu niederen Wasserstand, von Bekanntmachungen über Schiffahrtseinstellungen und -wiederbeginn. Wann beginnen die Eistage auf der Elbe? Wie lange dauern sie? Die Schwimmer zeichnen im Sommer die Wassertemperaturen auf und berechnen das Monatsmittel. Zählen der Schiffe im „Winter"hafen.

Merkstoff: Pegelnull in Dr. = 106 m über N.N.

Besprechung 4. Kennzeichnung der Wasserstraße.

Klassenbeobachtung: Bp. 4 und 7: Die Male und Bober im Strome.

Lehrmittel: Relief von Stromrinne mit Strohmal und Bloßmal. Tabelle mit Schiffahrtssignalen.

Ergebnis: Die Fahrrinne wird durch Male und Bober im Strome kenntlich gemacht. Am Ufer mahnen Signale den Steuermann. Der Wasserweg wird durch Baggern gebessert.

Nachbetätigung: Wo stehen am Ufer Stromsignale? Hauptinhalt der Bekanntmachungen am Strome.

Zusammenfassung von Ergebnis 3 und 4: Die Elbe ist ein Weg von Wasser und in der Wasserführung von der Witterung abhängig. Die Fahrrinne wird für die Schiffahrt gebessert und bezeichnet.

Teil II. Vom Handelsverkehr auf der Elbe.

Besprechung 5. Güterverkehr auf der Elbe.

Klassenbeobachtung: Bp. 3: Aus- und Einladen mittelst Kran und Elevator, die Zollbeamten.

Vorbetätigung: Sammeln von Zeitungsausschnitten über Güter- und Floßdurchgang bei Zollstation Krippen. Welche Güter liegen auf den Ausschiffungsplätzen an der Elbe?

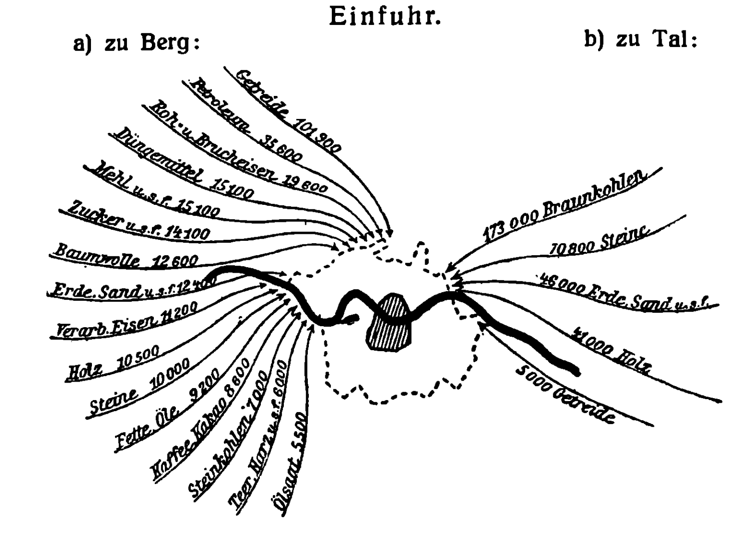
Lehrmittel:

Güterverkehr auf der Elbe in Dresden (in 1 Jahr).

13jähr. Durchschnitt der Jahre 1896—1908 in Tonnen (t).

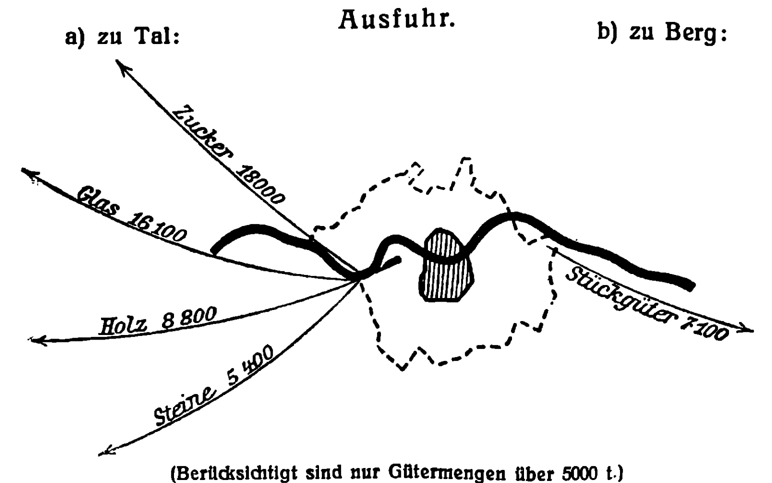
Einfuhr.

a) zu Berg: b) zu Tal:



Ausfuhr.

a) zu Tal: b) zu Berg:



(Berücksichtigt sind nur Gütermengen über 5000 t.)

Insgesamt in 1 Jahre 876000 t.

a) an zu Berg: 409000 t = 46 %.
b) an zu Tal: 349000 t = 40 %.
c) ab zu Tal: 111000 t = 13 %.
d) ab zu Berg: 7400 t = 1 %.

a. 46 % | b. 40 % | c. 13 % | d. 1 %

Ergebnis: Es kommen in Dresden Güter an zu Berg und zu Tal (Einfuhr); von Dresden gehen Waren ab zu Berg und zu Tal (Ausfuhr). Die Einfuhr überwiegt die Ausfuhr um das Sechsfache. Die meisten und zahlreichsten Waren kommen an zu Berg. Eingeführt werden vor allem Nähr- und Rohstoffe zur Erhaltung und Beschäftigung der Bewohner Dresdens. Die Ausfuhr besteht in bearbeiteten Stoffen. In den Gütern Zu Berg stehen obenan: Getreide, Petroleum, Eisen, Mehl, Zucker, Baumwolle, die zumeist vom Meer zu uns gelangen. Elbabwärts kommen vor allem Braunkohlen und Holz aus Böhmen und Steine. Die gesamte Aus- und Einladung beträgt jährlich in Dresden ca. 900000 t.

Nachbetätigung: Sammeln von Anpreisungen, wo Waren direkt vom Schiffe verkauft werden: Holz, Kohle, Obst; einfache graphische Darstellung (linear) der Mengenverhältnisse der Güter, sowie der Gütergruppen. Schüler Fröschner sammelt im Hafen an 30 verschiedene in- und ausländische Waren.

Besprechung 7. Flußgüterverkehr in Altstadt und Neustadt.

Klassenbeobachtung: Bp. 3: Größe des Neustädter Verkehrshafens und seiner Niederlagsräume. Bp. 4: Der Altstädter Packhof. Bp. 5: Der König-Albert-Hafen und seine Gebäude.

Vorbetätigung: Im Atlas S. 1. Ausmessen der Länge vom Neustädter Verkehrshafen und König-Albert-Hafen.

Lehrmittel: Tafelnotiz:
Altstädter Güterverkehr 580000 t,
Neustädter Güterverkehr 296000 t,
Neustädter Winter- u. Verkehrshafen = 2 ha = 40 mittlere Schiffe
König-Albert-Hafen . . . . . . = 14 ha = 320 „ „

Ergebnis: Der Neustädter Flußgüterverkehr beträgt ungefähr die Hälfte von dem Altstädter, da das zu versorgende „Hinterland" an Größe und Gewerbstätigkeit dem Altstädter nachsteht.

Nachbetätigung: Feststellen der Waren, welche besonders in Neustadt ausgeladen werden; für welche Fabriken? Graphische Darstellung: linear, 100000 t = 1 cm.

Besprechung 8. Flußgüterverkehr und Eisenbahngüterverkehr.

Klassenbeobachtung: Die Güterbahnhofsanlagen in Dresden-Neustadt.

Vorbetätigung: Atlas S. 1. Aufsuchen sämtlicher Güterbahnhöfe in Dresden.

Lehrmittel: Tafelnotiz:
Flußgüterverkehr 876000 t, Eisenbahngüterverkehr 3100000 t.

Ergebnis: Der Flußgüterverkehr in Dresden beträgt gegen $1/4$ vom Eisenbahngüterverkehr.

Nachbetätigung: Graphische Darstellung des Verhältnisses (linear, 100000 t = 1 cm).

Besprechung 9. Vom „Umschlag".

Klassenbeobachtung: Bp. 3: Der Umschlag von Fluß zu Bahn und umgekehrt.

Lehrmittel: Tafelnotiz: Umschlag in 1 Jahr = 479 000 t.

Ergebnis: Nur ca. 45 % der eingeführten Nähr- und Rohstoffe verbleiben in Dresden, die anderen werden „umgeschlagen". Die Bahn führt sie in Dresdens weitere Umgebung. Dresden — ein Umschlagsort.

Nachbetätigung: Graphische (flächenhafte) Darstellung des Verhältnisses: Umschlagsverkehr zu Gesamtgüterverkehr.

Besprechung 10. Unterschiede zwischen Schiffs- und Eisenbahnbeförderung.

Vorbetätigung: Getreidehändlerskind bringt Notizen und Zahlen über Preis und Zeit der Frachten Hamburg—Dresden; Bekanntmachungen über Frachtsätze in den Zeitungen; die Herkunft der Schiffe; Schiffsgrößen und -namen.

Lehrmittel: a) Zeichnung: 600 t Elbzille = 60 Eisenbahnlowrys;

Tafelnotiz: Hamburg — Dresden.

1 t Getreide kostet mit Schiff ca. 4 M. und braucht Zeit ca. 8 Tage (auch 2—3 Wochen).

1 t Getreide kostet mit Bahn (Eilgut) ca. 11 M. und braucht Zeit ca. 4 Tage.

Ergebnis: Der Flußgüterverkehr ist billiger, aber langsamer und weniger pünktlich; der Eisenbahngüterverkehr ist teurer, schneller und pünktlicher.

Nachbetätigung: Die Abzeichen der verschiedenen Elbschiffahrtsgesellschaften.

Besprechung 11. Ausdehnung des Schiffsverkehrs.

Klassenbeobachtung: Kähne von Spree und Oder, von Tetschen, Aussig i. B.

Lehrmittel: Karte von Deutschland. phys. — Atlaskarte 2 h: Elbgebiet. — Vom Lehrer gezeichnete Karte mit farbiger Hervorhebung der Wasserstraßen und ihres Güterverkehrs (verschieden breite Bänder). — Karte vom Hamburger Hafen aus Hamburger Atlas mit Moldau, Spreehafen, Dresdner Ufer, Sachsenbrücke usf., Bilder vom Hamburger Hafen (Wachsmuth, Voigtländer).

Ergebnis: Durch die Elbe steht Dresden in Schiffsverbindung mit Böhmen und den östlichen Flüssen Deutschlands, vor allem auch mit dem Meere. Wie Dresden wird auch das ganze Flußgebiet der Elbe von Hamburg aus mit ausländischen Waren versorgt (Hinterland).

Nachbetätigung: Beobachtung von Schiffen anderer Flüsse nach ihrer Herkunft, nach ihrem Bau. Die böhmischen Flöße. Sammlung von Schiffsberichten aus dem Märkischen Wassernetz, von Hamburg.

Zusammenfassung von Ergebnis 5—11: Die Elbe, eine Lebensader, führt billig Roh- und Nährstoffe Dresdens Bewohnern für ihr Leben und Schaffen zu und trägt die

veredelten Stoffe hinaus. Gleiche Dienste leistet sie, zum Teil mit Hilfe der Eisenbahn, dem gesamten Flußgebiete.

Teil III. Ziel: Wir vergleichen die Elbe nunmehr mit den für Deutschland wichtigsten Flußwasserstraßen, mit Rhein, Weser und Oder und Weichsel.

Eine Besinnung ergibt wieder eine Scheidung der Besprechung in die über die äußeren Verhältnisse der Straßen und über den Verkehr. Im Hinblick auf die Besprechungen 1 und 2 wird gefunden, daß zuerst zu erarbeiten sind: Die Verhältnisse des Gefälles und der Wasserführung.

Besprechung 12. Die äußeren Verhältnisse der Flüsse.

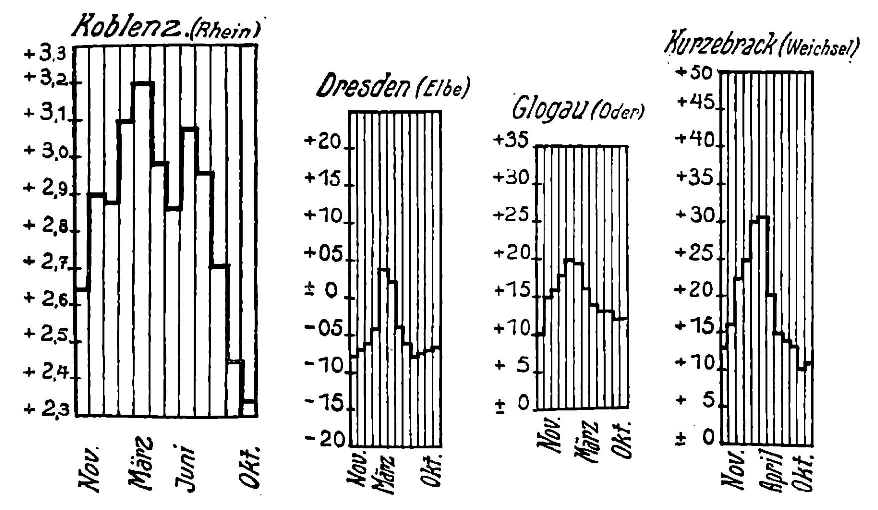
An Stelle der Klassenbeobachtung in Teil I und II tritt die Wiederholung des auf früheren Klassenstufen gewonnenen Stoffes und Zusammenfassung: Rhein, Weser, Elbe, Oder, Weichsel durchfließen Deutschland von Südost nach Nordwest in ziemlich paralleler Richtung und gleichmäßiger Entfernung. Der Rhein ist der wasserreichste Fluß; ihm folgen Elbe, Oder, Weichsel, Weser und vor allem auch die Sätze über die Lage der betr. Flußgebiete in Deutschland und über das Hinter- und Seitenland.

Vorbetätigung: Suche im Atlas S. 34/35: An welchen Stellen werden die genannten Flüsse schiffbar? Welche Höhenziffern findest du an den Flüssen? Suche die vorhandenen Verbindungen zwischen den Flüssen auf.

Lehrmittel: a) Karte, phys. von Deutschland, Atlas.

b) Karte der Gewässer mit Verkehrsbändern (cf. Bespr. 11).

c) Zeichnung der Pegelstände von Rhein, Elbe, Oder, Weichsel (nach Gennerich, Die Flüsse Deutschlands).



d) Tafelnotizen:

Schiffbar in Deutschland:

Rhein	Weser ab Münden	Elbe	Oder	Weichsel
694 km	367 km	728 km	774 km	232 km

Gefälle in Deutschland:

Rhein	Weser ab Münden	Elbe	Oder	Weichsel
215 m	117 m	125 m	186 m	34 m
(1 km=31 cm)	(32 cm)	(16 cm)	(24 cm)	(15 cm)

e) Tafelnotiz:

Eisbedeckung

Rhein	Elbe	Oder	Weichsel
ca. 15 Tage (mit Eistreiben)	ca. 50 Tage	ca. 60 Tage	ca. 80—90 Tage.

Ergebnis: Die Elbe ist der mittelste Fluß Deutschlands und steht in bezug auf die Länge ihrer schiffbaren deutschen Strecke an zweiter Stelle. (Oder, Elbe, Rhein, Weser, Weichsel.)

Ihr Gefälle ist mit am geringsten. Rhein und Weser haben ein Gesamtgefälle wie die Elbe in Dresden. (Rhein, Weser, Oder, Elbe, Weichsel.)

Die Weser, Oder und Weichsel stimmen in ihrer Wasserführung mit der Elbe überein, sie haben Frühjahrshochfluten und im Sommer Niederwasser; der Rhein, als Gletscherkind, hat auch eine Sommerhochflut.

Die östlichen Flüsse haben eine längere Eisbedeckung als die westlichen. (Rhein, Elbe, Oder, Weichsel.)

Besprechung 13. Der Verkehr auf den Flüssen. Lehrmittel wie bei 13a, b.

a) Tafelnotiz. 1907: Schiffszahl auf allen deutschen Wasserstraßen 26235 (250 t)*.

Rhein	Weser	Elbe	Oder	Weichsel
4043 Schiffe	563	13776	4443	582
(529 t)*	(313 t)*	(193 t)*	(246 t)*	(159 t)*

(* durchschnittlicher Tonnengehalt eines Schiffes.)

b) Tafelnotiz. 1909: Gesamtverkehr 75 Mill. t (bez. 118 Mill. t).

Rhein	Weser	Elbe	Oder
58 Mill.	8 Mill.	17 Mill.	8 Mill.

c) Tafelnotiz. 1910: Flußhäfen mit mehr als 1 Mill. t Gesamtverkehr.

Rhein: Alsum 2,8. Walsum 1,6. Duisburg-Ruhrort 17,1. Rheinhausen 1,0. Düsseldorf 1,3. Cöln 1,0. Mainz 1,1. Ludwigshafen 2,4. Mannheim 5,7. Rheinau 1,6. Straßburg 1,0.

Weser: (Bremen 0,5).

Elbe: Hamburg 11,6. Magdeburg ca. 2 Mill. (Dresden ca. 0,9).

Oder: Breslau 1,2. Kosel 1,9.

d) Tafelnotiz. Umschlagsverkehr 1910 (die wichtigsten Orte).

Rhein: Walsum 1 969 000. Duisburg-Ruhrort 14 702 000. Gustavsburg 784000. Ludwigshafen 744000. Mannheim 923000.

Weser: Hameln 237000.

Elbe: Magdeburg 1235000. Schönebeck 617000. (Riesa 243000.) (Dresden 182000.)

Oder: Breslau 587000. Kosel 2714000.

Ergebnis: Auf der Elbe verkehren die meisten Schiffe (Elbe, Oder, Rhein, Weichsel, Weser). — Auf dem Rheine fahren die größten Schiffe. Große Schiffe (über 1000 t) gelangen auf dem Rhein bis Mannheim, kleinere (bis 1000 t) bis nach Kehl, auf der Elbe bis nach Böhmen, auf der Oder bis nach Kosel. — Auf dem Rhein werden die größten Gütermengen bewegt, die Elbe steht hierin an zweiter Stelle. — Der Hafen mit dem größten Flußgüterverkehr liegt im Rheingebiet: Ruhrort—Duisburg. (Ruhrort—Duisburg, Hamburg, Mannheim, Alsum, Ludwigshafen, Magdeburg usf.) Der Rhein versorgt vor allem die wichtigen Gebiete: Elsaß-Lothringen, Baden und Württemberg, die Rheinprovinz; die Elbe die Mark Brandenburg, die Provinz und das Königreich Sachsen und Böhmen; die Oder Schlesien.

Zusammenfassung von Ergebnis 12 und 13: Der Rhein ist die beste und wichtigste Wasserstraße Deutschlands, unsere Elbe steht an 2. Stelle, sie ist vor allem durch ihre Mittellage von Bedeutung (Rhein, Elbe, Oder, Weser, Weichsel).

Nachbetätigung: Graphische Darstellungen verschiedener Momente, z. B. Vergleich von Elb-, Rhein- und Gesamtverkehr usf., der Schiffszahl usf. Zeichnen der besprochenen Flüsse nach ihrer Hauptrichtung und Lage der wichtigsten Verkehrs- und Umschlagshäfen.

B. Begründungen und Ausführungen.

Vier Momente erscheinen uns bei den wirtschaftlichen Belehrungen im erdkundlichen Unterricht auf Grund unserer praktischen Darbietung für eine Erörterung beachtlich: Stellung der Heimat, zusammenfassende Betrachtungen auf der Oberstufe, die Betätigung der Schüler, die Veranschaulichung.

Wirtschaftliche Belehrungen treten uns seit Jahren im 3. Schuljahre als Teile der eigentlichen Heimatkunde, im 4.—7. Schuljahre als solche der Landes- und Länderkunde, im 8. Schuljahre aber als Glied einer abschließenden kulturgeographischen Betrachtung Deutschlands entgegen, und an allen Orten ihres Auftretens kommt der Heimat eine fundamentale Bedeutung zu.

Das heimatliche Wirtschaftsleben umflutet ja den Schüler die Lebensjahre hindurch vom frühen Morgen bis zum späten Abend im elterlichen Hause, wie auf dem Wege zur Schule, beim Gange durch den Heimatort, wie über das Weichbild der heimatlichen Siedelung hinaus. Die wirtschaftlichen Belehrungen erhalten hierdurch die breiteste Anschauungsgrundlage.

Der Wert dieses Vorstellungsschatzes wird dadurch erhöht, daß die Erfahrungen im Tageslauf des Schülers gemacht sind, daß sie für ihn Erlebnisse bedeuten und mit Empfindungen und Gefühlswerten verbunden sind, die eine besondere Festigkeit ihres Besitzes und eine Freudigkeit des Besitzers bei der Bearbeitung gewährleisten.

Es erübrigt sich, den Wert der wirtschaftlichen Erscheinungen in der Heimat für eine Behandlung des heimatlichen Wirtschaftslebens auszuführen, sie sind ja Anschauungs- und Lehrstoffe zu gleicher Zeit. Ihre mit Anerkennung zu begrüßende gegenwärtig ausgiebigere Behandlung begegnet schon beim jüngeren Schüler besonderem Interesse, da es sich nicht um Glieder der Landschaft, sondern um menschliche Angelegenheiten handelt. Da der Schüler späterhin zumeist selbst in das Wirtschaftsleben der Heimat gestellt wird und an ihm handelnd teilnimmt, erhalten derartige Belehrungen noch besondere, lebenspraktische Bedeutung.

Die Wirtschaft der Heimat ist ein Ausschnitt aus dem großen Wirtschaftsleben des Vaterlandes, ja der Welt, und da sie sich nach denselben Grundsätzen wie in den größeren Räumen vollzieht, sind in ihr alle Grundbegriffe, welche sich auf die verschiedenen Tätigkeiten und Formen in der Wirtschaft beziehen, vorhanden und so für den Unterricht erreichbar. Gleiches gilt von den wichtigen Grundgesetzen des Wirtschaftslebens.

Jeder Wirtschaft einer Gegend haftet ein besonderer Charakter an. Es ist so möglich, sie als Typus zu verwenden und mit ihren Verhältnissen in begründend-vergleichender Weise die gleichartigen oder ähnlichen Wirtschaftsformen heimatferner Gegenden zu erarbeiten. Aus diesem Grunde gliedert der Dresdener Lehrplan für die evangelischen Volksschulen die Elbtallandschaft von Pirna bis Meißen mit ihren Rändern in wirtschaftliche Einheiten und fordert für das 5. Schuljahr bis Michaelis eine Behandlung des Moritzburger Teich- und Waldgebietes, des Bergbau- und Industriegebietes im Plauenschen Grunde, der Dresdener Heide, des Elbstromes, der Acker- und Gartenbaugebiete in der Umgebung. — Auch Einzelobjekte und -erscheinungen aus der heimatlichen Wirtschaft haben im späteren Unterricht als Vergleichsstoffe zu dienen.

In die Wirtschaft der Heimat ragen aus heimatfernen Gegenden wirtschaftliche Erscheinungen, seien es nun Glieder der Produktion: Roh-Nährstoffe oder Fabrikate, die oft bis in die kleinsten Zellen des Wirtschaftslebens, in den elterlichen Haushalt der Schüler, eindringen, oder des Handels und des Verkehrs. Sie sind wertvolle Anknüpfungspunkte für die Behandlung der fernen Wirtschaftsgebiete, sie sind Bruchstücke, an deren Ergänzung das methodische Geschick und der pädagogische Takt des Lehrers ein Feld der Betätigung findet. Sie geben auch Richtlinien für die Auswahl der zu berücksichtigenden heimatfernen Erdräume und für den Grad ihrer unterrichtlichen Behandlung. —

Unsere praktische Darbietung will aufgefaßt sein als Glied der

Kette von Unterrichtseinheiten, welche auf der Oberstufe der Volksschule einem Abschlusse der geographischen Bildung dienen soll. Sie bedeutet eine Zustimmung zu der Maßnahme, im letzten Schuljahre eine vertiefte Behandlung unseres deutschen Vaterlandes, vor allem auch seiner materiellen Kultur, mit volkswirtschaftlichem Einschlage zu bieten. Gab es doch bei der ersten Behandlung Deutschlands, gerade bei den wirtschaftlichen Belehrungen, manchen wertvollen Wissensstoff, der wegzulassen war, da er sich für die Altersstufe des Schülers nicht eignete. Kann der Schüler doch jetzt viel sicherer zu einer klaren und wahren Bewertung der deutschen wirtschaftlichen Verhältnisse gelangen, nachdem ihm ein länder- und wirtschaftskundlicher Überblick über die ganze Erde zuteil geworden ist, aus dem er selbständig Stoffe zum neuen Baue entnehmen kann; bietet doch so die Schule dem Schüler kurz vor seinem Eintritt in das Leben einen Schatz von Kenntnissen, die jedem unentbehrlich sind; ist doch auch so die Möglichkeit geboten, nochmals, auf dem Wege der Urteilsbildung, der deutschen Vorliebe für das Ausländische entgegenzutreten. — Diese abschließenden wirtschaftlichen Belehrungen erheben sich von einer bloßen Wiederholung und Zusammenfassung zu einer Behandlung von höheren Standpunkten, vor allem dem nationalen. Sie gewinnen an innerem Werte, wenn sie sich immer und immer anschließen an die einfachen Verhältnisse der Heimat und zu den zusammengesetzteren des großen Vaterlandes vorwärtsschreiten, wenn sie unter Berücksichtigung des Kausalitätsgedankens sich aufbauen auf die grundlegenden, natürlichen Verhältnisse, wenn sie im Auge behalten, daß sie Schülern gelten, jungen, erst werdenden Staatsbürgern, denen im allgemeinen die Sorge um das Leben des einzelnen, wie der Nation fern liegt. Eine systematische Vollständigkeit hat einer lebensvollen Behandlung, die wirklich wirtschaftliches Verständnis weckt, hintanzustehen. Vor allem aber wird eine individuelle Behandlung, je nach dem Charakter des Wirtschaftslebens im Schulort trotz der mannigfaltigen Schwierigkeiten, welche sich beispielsweise oft aus der Beschaffung grundlegenden, authentischen Materials ergeben, im Auge zu behalten sein. —

Die Verschiedenheiten in Umfang, Inhalt und Intensität der Erfahrungen, welche der Schüler über das heimatliche Wirtschaftsleben gemacht hat, entstehen aus den Unterschieden der kindlichen Psyche, der Verhältnisse, in denen der Schüler erwächst, und auf Grund der nicht immer gleichen Beobachtungsmöglichkeiten. Soll aber eine gleichmäßige, freudige Beteiligung aller Schüler am Unterrichte stattfinden, so ist für die ganze Klasse eine Übereinstimmung in den wichtigeren Vorstellungen, eine Ergänzung und Berichtigung, eine Klärung und Stärkung der schon vorhandenen herbeizuführen. Die schätzbarsten Dienste leisten erfahrungsgemäß die Unterrichtsgänge, die entweder in kleinerer oder größerer Ausdehnung, aber stets mit einem bestimmten, einheitlichen Ziele, wohl vorbereitet, und, wenn nötig mit vorher verteilten Aufgaben zu veranstalten sind. Ferner dienen vom Lehrer veranlaßte, aber außerhalb des Unterrichtes selbständig vom Schüler zu lösende Beobachtungs-

aufgaben diesem Zwecke. Sie sind wichtige Mittel für die Willensbildung der Schüler und auch in Hinsicht hierauf in einem Fortschreiten vom Leichten zum Schweren zu verwenden. Wir haben in Hinblick auf diese Ausführungen in unserer praktischen Darbietung unsere Unterrichtsmaßnahmen gegliedert in Klassenbeobachtungen, Vorbetätigung, Ergebnisse, Nachbetätigung und rechnen zu der Vorbetätigung außer der Lösung von Material herbeischaffenden Beobachtungsaufgaben auch die Auffrischung schon erworbener Kenntnisse, während die Nachbetätigung in einer mehr einprägenden, befestigenden Anwendung des Gelernten, auch durch Nachbildungen, graphische Darstellungen, durch Sammeln entsprechender Bilder und Notizen usf., oft auch in einer längeren Weiterführung von Beobachtungen ihr Ziel zu suchen hat. Wir weisen unseren ersten beiden Maßnahmen den Erwerb des Baugrundes und der Bausteine zu, mit Hilfe deren es dem Unterrichte möglich wird, das Erkenntnisgebäude aufzuführen. In den knappen Ergebnissätzen tritt es deutlich vor Augen; es wird durch die Nachbetätigung weiterhin benutzbar und gesichert erhalten. — Ein Unterricht nach derartigen Grundsätzen zwingt jeden Schüler zur vollen Anteilnahme und Hingabe an den Unterricht und bietet dadurch die Gewähr zu Erfolg, und den Lehrer lehrt er seine Schüler gründlicher, in vielseitiger Kraftentfaltung, kennen. — Vermögen die Schüler nicht Anschauungsgrundlagen für den Unterricht herbeizuschaffen, so fällt dem Lehrer diese nicht immer ganz leichte Aufgabe zu. Unter Verwendung seiner Lehrhilfen, seien es Karten, Zeichnungen oder Tabellen, körperliche Darstellungen, einfache Zahlenangaben usf. haben dann die Schüler möglichst selbständig bei zurücktretender Führung durch den Lehrer zu den Resultaten vorzudringen. —

Die wirtschaftlichen Belehrungen im erdkundlichen Unterricht können der Zahlen nicht entraten. Viele wirtschaftliche Verhältnisse werden erst durch Zahlen faßbar und lehrbar. Da sie in unserer praktischen Darbietung größtenteils nur zur Anschauung dienten, scheuten wir ihre reichliche Verwendung, zum Teil ohne jede Abrundung, nicht. Freilich entbehren Zahlen für sich allein, zumal große, des bildenden Wertes. Zu ihrer Nutzbarmachung für den Unterricht empfiehlt sich in vielen Fällen ein Zurückführen auf eine Einheit und zwar aus der Heimat, da sie dem Schüler bekannt sein muß. „Die Heimat ist das Maß der Fremde" gilt auch bei den wirtschaftlichen Verhältnissen. Wollte man jedoch die betreffende Einheit recht klein wählen, so würden wiederum schwer überschaubare Verhältnisse entstehen. — Bei anderen Zahlen macht sich nur eine Zusammenstellung mit solchen gleicher Gattung, eine Bildung von Reihen nötig, um durch Einordnung über ihre Bedeutung belehrt zu werden und bestimmte Tatsachen und Schlüsse ableiten zu lassen. — Von besonderer Bedeutung, gerade für unsere Zwecke, ist die Veranschaulichung von Zahlen durch graphische und körperliche Darstellungen, seien es Linien, regelmäßige Figuren oder solche, die in einem gewissen Verhältnis zum betreffenden Stoffe stehen, ferner Dia- und Kartogramme, Würfel, Säulen, Kugeln usf. Die volkstümliche

Statistik hat durch ihre Bestrebungen der Schule beachtliche, oft sofort brauchbare Vorbilder geliefert.

Für den Schüler ergibt sich aus der Verarbeitung der Zahl ein Feld erfolgreichster Betätigung, und mit den Zeichen-, Kleb- und anderen Übungen finden wir nicht bloß das Interesse auch der Schwächeren, die Schüler werden hierdurch wirklich im Lesen und Verstehen der Zahlen gefördert und erfahren eine gute Vorbereitung zur Vertiefung in die Leistungen der Statistik. — Zahlen haben als Ausdruck wirtschaftlicher Verhältnisse auch als Merkstoffe zu dienen. Größte Beschränkung und Abrundung empfehlen sich hier dringend. — Als eine besondere Erleichterung für den Lehrer und von Bedeutung für den Unterricht sind die gedruckten Tabellen mit Zahlen und ihren Beziehungen, wie sie beispielsweise im Hamburger Schulatlas in ausgedehnter Weise den Schülern in die Hand gegeben werden. Mit derartigen Zusammenstellungen können des Statistiklesens kundige Lehrer sich ein rechtes Verdienst um die Förderung wirtschaftlicher Belehrung in ihrem Wirkungsorte erwerben. In Dresden unterzieht sich das Heimatkundliche Schulmuseum des Dresdener Lehrervereins dieser Aufgabe, und fast alle die Zahlen unserer praktischen Darbietung wurden seit Jahren von uns auf Wunsch Interessenten zur Verfügung gestellt[1]). —

Naturgemäß haben wirtschaftliche Belehrungen im erdkundlichen Unterrichte sich auch auf die Karten zu stützen, seien es nun physische, politische oder gar direkt wirtschaftsgeographischen Zwecken dienende. Als Hauptzüge in der Entwicklung der letzten uns hier vornehmlich interessierenden Gruppe — schon im ganzen 19. Jahrhundert strebte man, wirtschaftliche Momente auf Schulkarten darzustellen, und erst in den letzten Jahrzehnten ist man durch die Pionierarbeit zahlreicher Atlanten zu brauchbaren, wenn auch noch nicht voll befriedigenden Resultaten gekommen — nennen wir den Übergang von durchaus überladenen Karten zu übersichtlichen, in die Ferne wirkenden, mit beschränkter Stoffauswahl, die nicht bloß der räumlichen Verteilung der wirtschaftlichen Erscheinung sich zuwenden, sondern auch ihre Intensität und ihre Verkettung mit anderen erkennen lassen. Das Extrem, nur ein wirtschaftliches Moment auf einer Karte zur Darstellung zu bringen, und Kartenserien zu bieten, hat den Nachteil, daß die Vergleichbarkeit erschwert wird oder ganz verloren geht. In einer Anzahl von Fällen kann der Lehrer selbst auf Grund zuverlässiger Unterlagen mit Hilfe jetzt reichlich vorhandener, größerer oder kleinerer Kartenunterdrucke brauchbare Unterlagen für seine Zwecke schaffen, ebenso wie es möglich ist, das Kartenzeichnen der Schüler selbst erfolgreich in den Dienst der wirtschaftlichen Belehrungen zu stellen. Mit Genugtuung ist auch zu konstatieren, daß gegenwärtig in keinem der verbreiteten Volksschulatlanten wirtschaftsgeographische Karten fehlen. Jedoch beachtlich ist, daß die Wirtschaftskartographen in ihnen für eine Erscheinung auf

[1]) Zuletzt in ausführlicher Weise bei der Arbeitsschulausstellung: „Die Elbe und die menschliche Arbeit" zum Internationalen Kunst- und Zeichenkongreß 1912 in Dresden.

allen Karten nur ein und dasselbe Ausdrucksmittel der leichteren Lesbarkeit und Verständlichkeit willen anwenden sollten. — Das selbständige Ausschöpfen des Inhaltes der Karten geschieht nach vorheriger Einführung ohne jede Schwierigkeit durch alle Schüler.

Auch bei den geographischen Wandbildern hat man sich immer mehr von einer bloßen Berücksichtigung der Landschaft zu einer Betonung der wirtschaftlichen Verhältnisse gewendet. Selbst in dem Unterrichte über die heimatliche Wirtschaft wird man die Bilder, soweit solche vorhanden sind, nicht entbehren können. Ermöglichen sie doch eine ruhige Betrachtung und Versenkung in den Stoff ohne jede Störung. Besonderen Wert können für die wirtschaftlichen Belehrungen die Lichtbilder ihrer relativen Billigkeit wegen erlangen. Der photographierende Lehrer kann ohne Schwierigkeit eine unterrichtlich wichtige, charakteristische wirtschaftliche Erscheinung festhalten, um sie dann als Diapositiv bequem einem großen Kreise zu bieten, und vielleicht ist in Bälde durch den engeren Anschluß kinematographischer Vorführungen an den Unterricht ein willkommener Ersatz für die Besuche von Stätten mit wirtschaftlicher Betätigung gegeben, da deren Ausführung mit Volksschülern manche gerechtfertigte Bedenken gegenüberstanden. — Wertvolle Quellen für kleinere Bilder über die menschliche Wirtschaft bilden die illustrierten Zeitungen, Kataloge usf., und der Sammeleifer der Schüler fördert den Unterricht durch Herbeibringen manches recht guten Bildes wesentlich.

Rohprodukte und Erzeugnisse des Gewerbfleißes, möglichst in Entwicklungsreihen, sind für unsere Zwecke unentbehrlich, jedoch mit Hilfe der Schüler und des Elternhauses, wie zahlreiche Erfahrungen zeigen, ohne nennenswerte Schwierigkeiten zu erlangen. Derartige Sammlungen übertreffen dann trotz der Unscheinbarkeit ihrer Stücke in ihrem inneren Werte die sonst ganz brauchbaren Sammlungen des Lehrmittelhandels. —

Wir haben im Vorstehenden einer kräftigen Betonung der wirtschaftlichen Belehrungen im erdkundlichen Unterrichte das Wort geredet und zu zeigen versucht, in welcher Weise sich uns eine solche auf der Oberstufe vor allem unter möglichst ausgedehnter Gründung auf die Heimat und unter fortgesetzter Heranziehung der Schüler zum Selbstschaffen gestaltet.

Mit der Hervorhebung der wirtschaftlichen Momente im geographischen Unterrichte wandeln wir auch die Bahnen eines durchaus kulturgemäßen Unterrichts.

Wirtschaftliche Fragen beherrschen den Tag, und die gewaltigen inneren und äußeren Veränderungen im deutschen Wirtschaftsleben, sie erheischen dringend für jeden Staatsbürger Bildung des Sinnes für wirtschaftliche Fragen und eine Kenntnis der Grundzüge und Grundbedingungen der deutschen Wirtschaft.

Erst wenn dieses Ziel erreicht ist, wird eine steigende wirtschaftliche Entwicklung unseres Vaterlandes auch innerlich gesichert sein.

„Wirtschaftliche Kenntnis ist wirtschaftliche Kraft."

Erdkundlicher Arbeitsunterricht im Seminar.

Von Seminaroberlehrer Dr. Hans Stübler in Bautzen (Sachsen).

I.

Eine tiefere Erkenntnis davon, daß in allem unserm Unterricht das übermittelte Wissen Stückwerk bleibt, daß ferner sich kein allgemeingültiges Verzeichnis dessen, was unbedingt „gewußt" werden möchte, aufstellen läßt, ist in unserer Zeit lebendig und treibt dazu an, im Unterrichte mehr die Wege zum Wissen zu weisen, als das „Wissen" selbst zu lehren.

Wenn ich recht sehe, ist hierin an den höheren Schulen der naturwissenschaftliche Unterricht bahnbrechend gewesen; seine Vertreter führten zuerst auch an den Seminaren physikalisch-chemische und auch biologische Schülerübungen ein. Damit war Bresche gelegt in die früher vorherrschende Ansicht, die höhere Schule sei überwiegend „Lehrschule" und „Lernschule" und keimartig der Kerngedanke der „Arbeitsschule" hineingetragen: Selbstbelehrung durch eignes Erarbeiten, Anleitung zum Einarbeiten in ein Wissensgebiet.

Die Hochschulen waren darin den höheren Schulen wiederum vorangegangen; in ihren „Laboratorien" und „Seminaren" veranstalteten sie längst schon „Übungen für Anfänger, Übungen für Fortgeschrittene". Und jeder, der dort den Segen solcher Selbsttätigkeit an der eignen Seele erfahren hatte und von jener oben erwähnten Erkenntnis durchdrungen war, verpflanzte den „Arbeitsgedanken" in die Schule, wenn ihn sein Lebensberuf dorthin rief, je nach der Begünstigung durch äußere Umstände, z. B. Wohlwollen der Vorgesetzten und Unterstützung durch die Behörden, und je nach der Stoßkraft seines Willens mit mehr oder weniger Erfolg.

Es konnte nicht fehlen, daß die Lehrer der Erdkunde hierin bald nachfolgten, wenn sie an der Hochschule Übungen im Kartenlesen und im Kartenentwurf, im raschen Skizzieren nach der Natur und nach dem Lichtbilde usw. mitgemacht hatten, wenn sie draußen im Gelände gemessen und gepeilt und unter Führung der besten Forscher und Gelehrten auf sog. „Exkursionen" geographisch sehen und denken gelernt hatten. Das war Anreiz übergenug, den Gedanken des erdkundlichen Arbeitsunterrichts auch an der höheren Schule in die Tat umzusetzen. Und wenn man jetzt an den Hochschulen sieht, wie diese Art, an den Raum-

und Lebensformen der Erde selbst zu arbeiten, immer mehr und mehr bevorzugt und stets vertiefter und verbessert getrieben wird, so darf man dem erdkundlichen Arbeitsunterricht an den höheren Schulen auch eine größere Bedeutung in der Zukunft voraussagen. Denn jeder Fortschritt dort hat einen hier zu Folge.

In einem ähnlichen Verhältnis stehen Seminar und Volksschule zueinander. Als höhere Schulen (wenigstens in Sachsen) haben die Seminare an der Entwicklung im obigen Sinne teilgenommen, ja man darf vielleicht behaupten, daß sie hier an der Spitze marschieren. Sie haben ja vor den meisten anderen das voraus, im „Internat" ihre Schüler allzeit „schlagfertig und marschbereit" zu Übungen aller Art beisammen zu haben. Gerade dieser Umstand begünstigt es außerordentlich, Arbeitsunterricht zu treiben; denn nur hier läßt sich ohne große Schwierigkeiten die dazu erforderliche Zeit gewinnen. Und wenn sich jetzt in der Volksschule die Bewegung, die man unter dem Stichwort „Arbeitsschule" zusammenfaßt, mehr und mehr ausbreitet, so erwächst dem Seminar geradezu die Pflicht, seinem Unterrichte ähnliche Gestalt zu geben, damit vom Herde der Lehrerbildung ein ähnlicher Segen auf die Volksschulentwicklung ausgehe wie von der Hochschule auf das Werden der höheren Schule. Daß dies geschehe, wird auch noch dadurch begünstigt, daß an jedem Seminar eine Übungsschule eingerichtet ist, wo die allerbeste Gelegenheit ist, neue Wege des Unterrichts auszuproben, ehe sie als vorbildlich und nachahmenswert in die allgemeine Volksschule hinausgehen. Ich will jedoch von diesen Versuchen und Ergebnissen hier nicht sprechen, zumal da ich das meiste davon schon in dem Werke von Dr. A. Pabst: Aus der Praxis der Arbeitsschule, Osterwieck (Harz) und Leipzig, Verlag von A. W. Zickfeldt, 1912, S. 274 ff. niedergelegt habe — und ferner in den vorausgehenden Berichten des Jahrbuches Erkleckliches und Wertvolles dazu gesagt wird.

II.[1])

Schon das Grundgesetz alles Unterrichts: „Anschauung ist das Fundament der Erkenntnis" — zwingt uns Lehrer der Erdkunde, hinauszugehen ins Freie, wo die großen Raumformen unserer Erde: Anhöhe, Berg, Kessel, Tal usw., die wir nicht in die Klasse hereintragen können, darauf warten, vom Auge nicht bloß, sondern wandernd vom ganzen Menschen erfaßt zu werden. Dazu bietet sich die Umgebung des Seminarortes, sei sie, wo sie sei, als Arbeitsgebiet an. Es kommt dem Lehrer der Erdkunde dabei der natürliche Wandertrieb des Jünglingsalters zu Hilfe. Für viele der Neueingetretenen ist hier alles Neuland — und die „Eingeborenen", so weit sie wirklich in ihrer Heimat zu Hause sind, sind die gegebenen Führer auf den alltäglichen kleineren Ausflügen in der Nachmittagsfreizeit und bei den größeren am Sonntage. Mag immer bei solchem selbständigen Wandern unserer

[1]) Vergleiche hierzu Ausführliches in meinem Aufsatze: Klassenreisen unserer Seminare und erdkundlicher Arbeitsunterricht. Arbeitsschule, 1912, Märzheft, Leipzig, Quelle und Meyer.

Schüler der rein erdkundliche Gewinn zunächst gering sein, mag der Schüler selbst mehr dabei an Turnfahrt, an Ausarbeitung denken — es springt doch nach und nach eine gewisse und für uns notwendige Vertrautheit mit der neuen Heimat heraus, sei sie auch anfangs nur rein topographischer Art. „Jünglinge müssen gewagt werden" — dies doppelsinnige Wort Herbarts schwebte mir immer dabei vor, und ich förderte dieses freie Wandern auf jede — unauffällige Weise. Damals bekam ich noch die Garnisonumgebungskarte 1:100000 billig aus der Kaserne unseres Infanterieregiments, die ich unsern ersten Stunden im erdkundlichen Einführungsunterrichte zugrunde legte. Sie war geeigneter als das betreffende Blatt der Generalstabskarte gleichen Maßstabes, weil hier der Seminarort = Garnison in der Mitte lag und es so sehr leicht war, Stundenkreise rundum zu ziehen. Damit war eine Fülle von näheren Zielen, die in der kürzeren zweistündigen Nachmittagsfreizeit erreicht werden konnten, gegeben — und die „Gedankenreisen" auf der Karte wurden gerne in Wanderungen auf Schusters Rappen umgesetzt; war man doch sicher, daß man rechtzeitig wieder im Seminar eintraf, wenn man den 5 km-Kreis nicht überschritt und ihn nicht allzusehr vom Halbmesser abweichend durchstreifte.

Dazu kamen nun aber so bald als möglich die Wanderungen im Klassenverbande, bei denen ich selbst den Führer machte. Die Ziele ergaben sich aus dem erdkundlichen Einführungsunterrichte: nach einem Stück Felslandschaft (Granit bei uns), nach einem Stück Schuttlandschaft (= Kulturlandschaft). Dabei wurde Tagebuch geführt von den Schülern; denn es ist besonders wertvoll, daß sie lernen, unmittelbar unter dem ersten Eindruck zu schreiben, zu zeichnen. Unverlangt schrieb der oder jener zu Hause alles nochmals ins Reine: schrieb sich damit seine erste Heimatkunde. Daneben sammelte jeder Schüler für sich Belege zur Geologie, zur Pflanzen- und Tiergeographie, zur Siedelungs- und Volkskunde der Heimat: jeder nach Lust und Begabung, ohne Schema. In weitgehendem Maße benutzte ich dabei das Zeichnen, noch mehr, wenn es die Möglichkeit gab, die Photographie. Sie ist jetzt so verbilligt, daß sie mehr als Spielerei, denn als Liebhaberei auch in Schülerkreisen vielfach geübt wird. Gerade hierdurch wird es ermöglicht, daß der Schüler seine Heimatkunde mit wirklich wertvollen Bildern ausstattet: z. B. unsere Bergformen, lange, sanftgerundete Granitrücken; die Gipfelklippen darauf; die Bankung des Granits in den Flußtälern; Diabasgänge im Granit usw. Oder auch: die Charakterpflanzen des Decksandes, des Gehängelehms, des Granitgruses u. a. m. Damit ist zugleich einer Gefahr vorgebeugt: der Ausräuberung unserer heimischen Natur durch unsre sammelnde Schülerwelt. Von den besten Aufnahmen stelle ich selbst Lichtbilder her, die eine schon recht stattliche Sammlung von heimatlichen Natururkunden bilden; und wie spornt es die Schüler an, selbst etwas dazu beitragen zu dürfen! Eingetragen werden nur: nordische Geschiebe aus den Kiesgruben; Flußgerölle, als Zeugen der Geschichte des Flußtales; Windkanter; Löß, Gehängelehm, unsere Granitarten; die Verwitterungsstufen des Granits u. a. m. Hier

begeht man keinen Raub an der Heimatnatur; denn alle diese Dinge liegen in Menge zutage. Im Gegenteil, sie werden mißachtet und gehen oft verloren: wundervolle Achat- und Amethystgerölle, Seeigelkerne, silurische Korallen aller Art, die im eiszeitlichen Schutt in unsre versteinerungsarme Heimat getragen wurden und achtlos im Gartenkies vertreten werden. Manch hübsches Stück hat ein geübtes Schülerauge vor dem Untergange gerettet. Im letztvergangenen Jahre haben wir hier in Bautzen ein heimatkundliches Museum zusammengebracht in den Räumen unseres Stadtmuseums, das die Entwicklung von Gäa, Flora und Fauna der Heimat vor Augen stellen soll. Auch dabei haben Schüler fleißig mitgearbeitet, zum allgemeinen Besten und zu ihrem eignen — und da eine solche Sammlung niemals „fertig" wird: sie werden weiterhin mitarbeiten. Eine jede Schulsammlung sollte in dieser Weise als Ergebnis, als Lehrziel des Unterrichts entstehen und wachsen, nicht so sehr als Lehrmittel des Unterrichts aus den Händen der geschäftskundigen Großhäuser für derartige Dinge hervorgehen. Man wundert sich oft, wenn man in den Dorfschulen nach den Sammlungen (oder „Lehrmitteln") fragt, was da vorhanden, und noch mehr darüber, was nicht vorhanden ist. Schüler, die auf solche Weise erzogen sind, sich die Kenntnis der Heimat zu erwerben, werden hoffentlich draußen als Lehrer darin Wandel schaffen. Tun sie es nicht, so haben sie als Entschuldigungsgrund nicht mehr ein Nichtwissen und Nichtverstehen, sondern höchstens die allgemein menschliche Trägheit, deren sie noch nicht Herr geworden sind — und das ist ein schlimmer Vorwurf.

Gerade der erdkundliche Einführungsunterricht auf der Unterstufe läßt sich kaum anders denn als Arbeitsunterricht fruchtbarlich betreiben: eine Fülle von Beobachtungen gilt es zu machen, zu verarbeiten. Da diese Beobachtungen zumeist an sehr großen Formen gemacht werden, so müssen sie bei der Verarbeitung verkleinert werden, verjüngt werden nach einem bestimmten Maßstab: Wenn bei der Betrachtung der Boden- und Lebensformen diese Arbeit bisher bei dem Bilde der photographische Apparat verrichtete, wenn sie von den Lichtstrahlen allein geleistet wurde — so muß nun der Schüler dazu geführt werden, messend und rechnend diese Arbeit selbst zu tun. Dazu eignen sich besonders gut die Kulturformen unserer heimatlichen Landschaft: Wege, Siedlungen. Dabei stellt sich die Notwendigkeit heraus, die Himmelsrichtungen mit aufzunehmen. Das gehört aber schon zur Wanderanweisung für das Zurechtfinden nach der Generalstabskarte mit Hilfe von Kompaß oder Taschenuhr. Ein recht eigenartiges Lausitzer Dorfhaus mit Balkenstuhl und Riegelwand z.B. wird von einer Gruppe Schülern mit Meßband und Schmiege genau vermessen und darnach der Grundriß und Aufriß in verschiedener Verjüngung gezeichnet. Eine dritte Gruppe macht sich etwa daran, ein getreues Modell des Hauses zu bauen in Pappe und Holz. Hier hilft der Handfertigkeitsunterricht wesentlich mit, der jetzt schon in den oberen Klassen der Volksschulen fast überall geübt wird. Solche Lebensformen von Menschenhand eignen sich eben besonders gut zur Entwicklung und

24stündige Beobachtungsergebnisse vom Sonnabend, den 29. August 1903. **Trüber Tag.** (Verkleinert.)

16,8° C

Nachtkühle vor Sonnenaufgang.

13,9° C

19,5° C = Maximum.

Einfluß des Regens.

Einfluß des Regens.

13,6° C

Einfluß der Nacht und des Sturms.

11,6° C

12,4° C

Temperaturkurve = 1 cm = 1° C.

Normalstand = 760 mm.

760 mm.

749 mm = Maximum.

740 mm = Minimum.

Luftdruckkurve in mm über 700 mm.

700 mm.

Windrichtung und Stärke

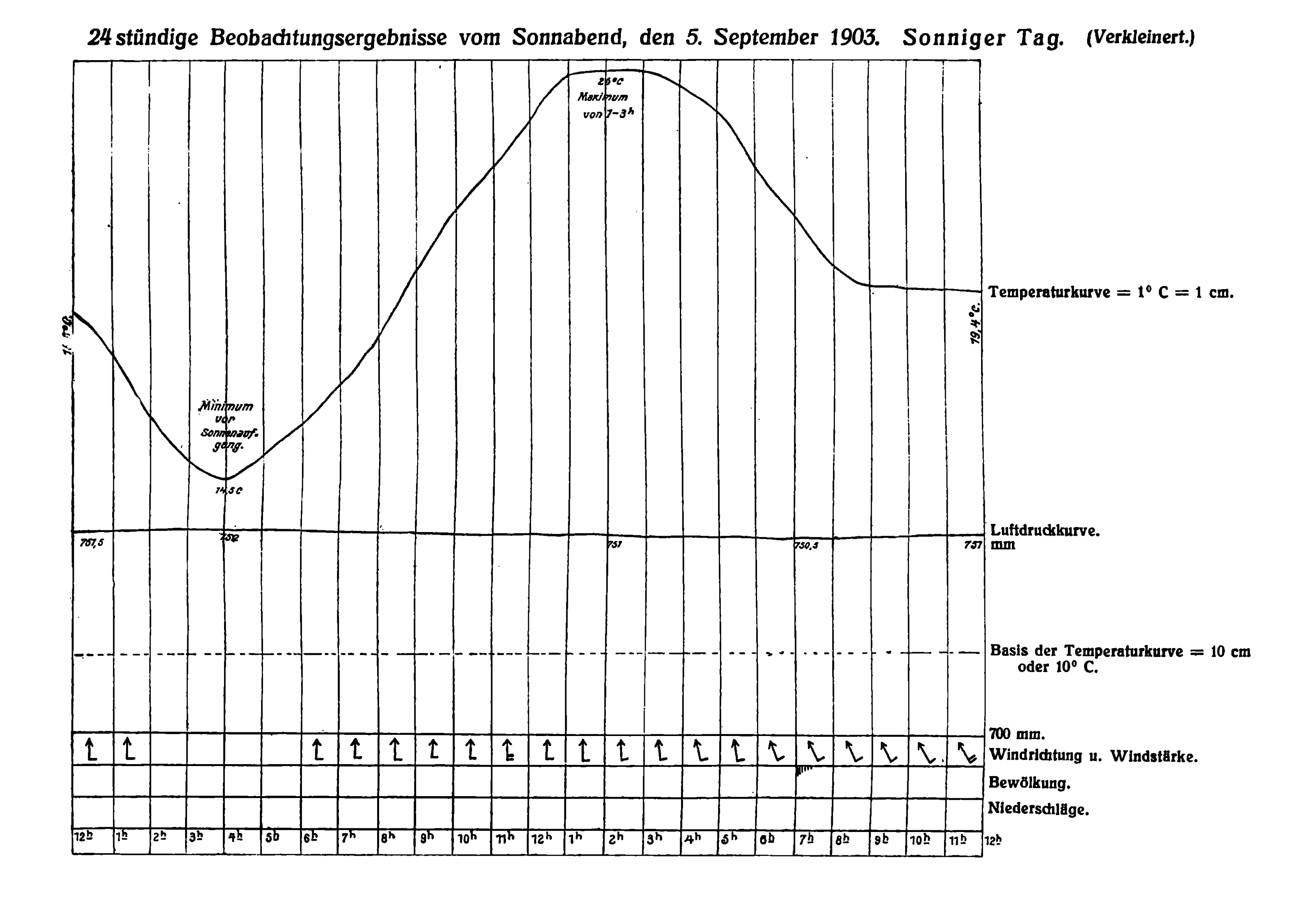
Bewölkung.

Niederschläge.

12h 1h 2h 3h 4h 5h 6h 7h 8h 9h 10h 11h 12h 1h 2h 3h 4h 5h 6h 7h 8h 9h 10h 11h 12h Beobachtungszeitpunkte.

Basis der Temperatur.

24stündige Beobachtungsergebnisse vom Sonnabend, den 5. September 1903. Sonniger Tag. (Verkleinert.)



Erfassung des rechnerischen Grundgedankens der Karte, weil sie leicht vermeßbare, geometrische Teile haben. Zugleich ist der Gewinn für Siedlungs- und Volkskunde dabei groß — beim Vermessen des Schulraums fällt dieser reiche Inhalt, der mit jenen beiden Worten ja nur stichwortmäßig angedeutet ist, ganz aus; es bleibt nur der Form-Ertrag.

Nun tritt das Meßtischblatt 1:25000 als Grundlage für weitere Arbeit ein. Sein Verständnis bietet jetzt keine Schwierigkeiten mehr; es nähert sich ja mit seiner Treue dem Bilde und, wo es planmäßig bleibt, wird es als Unterlage für Berechnungen und „Rekonstruktionen" benutzt. Ich habe an jener oben angegebenen Stelle bei Pabst, Arbeitsschule, gezeigt, wie daran schon in der Volksschule, in noch ganz anderer Weise hier im Seminare Durchschnitte gleichlaufend durch charakteristische Berg- und Talformen gezeichnet, ausgeschnitten, hintereinander im rechten Abstande wieder aufgestellt werden können als einfache Klassenarbeiten, die das Auge außerordentlich schärfen für die erdkundliche Deutung der Linien in der Landschaft. Läßt man diese Durchschnitte aus weißem Karton oder Zeichenpapier arbeiten, so können sie auch leicht als geologische Durchschnitte später nach der geologischen Karte bemalt werden. Je dichter hintereinander die Schnittlinien durch den betreffenden Teil des Meßtischblattes mit seinen Höhenlinien von 10 zu 10 m gelegt werden, desto mehr nähert sich ihre Aufstellung einem höhentreuen Relief.

Mit einzelnen Schülern habe ich im Handfertigkeitsunterrichte auch nach den Meßtischblättern und anderen Karten im späteren Unterrichte typische Geländeformen, besonders solche, die für die unmittelbare Anschauung unerreichbar sind, als Stufen- oder Stiftreliefs gearbeitet; so z. B. eins vom Ätna, vom Glockner, vom Atoll Funafuti u. a. Auf diese Weise habe ich eine Sammlung von naturgetreuen Typenreliefs begonnen, die als „Lehrmittel" dienen können. Ihre wesentliche Aufgabe aber erfüllen sie beim Werden. Es braucht kaum hervorgehoben zu werden, daß dabei keine Formverzerrungen geduldet werden dürfen, wie sie durch Anwendung eines anderen Maßstabes für die Höhen als für die Längen und Breiten so oft an den käuflichen Reliefs zu beobachten sind, angeblich, um dadurch deutlicher zu wirken. Auch hier muß die Grundforderung aller wissenschaftlichen Arbeit: unbedingte Wahrhaftigkeit — zur Geltung gebracht werden.

Dabei muß ich noch einer Arbeit gedenken, die am Meßtischblatt zuerst einsetzt und später am Atlas in der Länderkunde weitergeübt wird: ich möchte sie das Analysieren der Karte nennen. Die Karte (und besonders das Meßtischblatt) ist ja wie die Landschaft selbst so überreich an Inhalten, daß es notwendig wird, den Schüler zu veranlassen, das gerade Wichtige auszusondern. Ich lasse schon lange Pausen auf durchscheinendes Papier machen, z. B. ein Reihendorf deutscher Ansiedler und einen Rundling wendischer Bauern; oder ein Stück Stadtplan der „alten Stadt" und zum Vergleich ein Stück aus den neuzeitlichen Anlagen des Arbeiter- und Fabrikviertels oder der neuern Stadtteile in der Nähe des Bahnhofs; ferner etwa

eine alte Salzstraße in ihrem Verlaufe und daneben eine neuere Kunststraße und ein Stück Schienenzug. Man sage nicht, daß solches Pausen eine mechanische Arbeit sei. Es ist die Zeit sparende und denkende Auslese des Wesentlichen aus der Karte. Diese kleinen Skizzen werden in die „Heimatkunde" eingeklebt. Auch aus Bildern, d. h. Photographien, lasse ich durch Pausen aussondern, was erdkundlich wertvoll sein kann, z. B. die Umrißlinien eines Lausitzer Granitrückens und zum Vergleich die eines Tafelberges der Sächsischen Schweiz u. a. m.

Die „Heimatkunde" in der untersten Seminarklasse ist eine Art allgemeiner Erdkunde in besonderer Anwendung auf die Umgebung des Seminarortes. Es darf also auch die Wasser- und Lufthülle neben der „Lithosphäre" nicht übersehen werden. Aus diesem Gebiete möchte ich ein Beispiel bringen. Meine Schüler beobachteten nach gegebenen Anweisungen zweimal je 24 Stunden hintereinander die Witterungsverhältnisse, alles in vereinfachter Weise. Ein gutes Thermometer ist ja (schon wegen der Feststellung der Hitzeferien) in jedem Seminar vorhanden, auch ein Barometer (bei uns ein Quecksilberbarometer). Das genügt zunächst. Es wurde ein voraussichtlich trüber und ein voraussichtlich sonniger Tag zu genauer Feststellung seiner Witterungsverhältnisse ausersehen. Mitternacht 12 h begannen und schlossen die Beobachtungen. Sie erstreckten sich auf folgendes: 1. Feststellung der Temperatur, 2. des Luftdrucks, 3. der Windrichtung und Windstärke, 4. der Bewölkung, 5. der Niederschläge. Die Windrichtung wurde auf der Plattform des Seminardaches nach der Windfahne und nach dem benetzten Finger festgestellt. Die Windstärke wurde in 3 Abstufungen gemessen, je nachdem die Luftbewegung nur die Blätter oder auch die Zweige oder gar die Äste eines bestimmten Baumes im Seminargarten ergriff. Ein Pfeil, der mit dem Winde fliegt, bekam darnach je eine oder zwei oder drei Federn. Die Bewölkung wurde in einem qcm so einschraffiert, daß Schraffen oben Wolken am Nordhimmel, links solche am Westhimmel usw. darstellten. Wenn der ganze Himmel bewölkt war, wurde auch das qcm ganz schraffiert. Die Niederschläge endlich wurden ebenfalls nach drei Stärkegraden: Nebelnässen, Regen, Platzregen mit einem, zwei oder drei senkrechten Strichen auf dem Beobachtungszettel verzeichnet. Jede Beobachtung nahm höchstens 10 Minuten in Anspruch. Die 25 Schüler der Klasse machten jeder eine Beobachtung. Die Reihenfolge war so bestimmt, daß die kräftigsten die Nachtstunden, die weniger widerstandsfähigen die Tagesstunden übernahmen. Jeder hatte die Pflicht, seinen Nachfolger zu wecken oder zu erinnern. In der darauffolgenden Stunde wurden die beiden „Tage" dargestellt: zu oberst die Temperaturkurve 1 cm = 1° C, darunter die Luftdruckkurve in mm von der Basis 700 mm aus. Deutlich prägte sich dadurch das Minimum der Wärme vor Sonnenaufgang, das Maximum gegen 2 Uhr pm aus. An dem trüben Tage wurde die Temperaturkurve zweimal durch Regengüsse eingeknickt, einmal durch einen starken, anhaltenden Weststurm. Der stärkste Guß wurde durch ein Luftdruckminimum um 2 h pm vorbereitet, um 3 Uhr setzte der Platz-

regen ein, begleitet von einem starken Sturm aus Westen. Der sonnige Tag hatte schwache Winde aus Süden und Südosten, fast keine Bewölkung, keine Niederschläge. Alles übrige zeigen die beiden Übersichten.

Es wurde dadurch ein fröhliches und gewissenhaftes Zusammenarbeiten einer ganzen Klasse auf ein gemeinsames Ziel hin erreicht; die Spannung, was dabei herauskommen würde, war geweckt; die Arbeit an den Geräten wie im Freien war erlernt, und fortan blieb eine rege Anteilnahme an der Beobachtung der Witterungsvorgänge, wie der Wetternachrichten und der Wetterkarten lebendig. Der Vorteil des Internats für solche Arbeit machte sich übrigens auch hier wieder deutlich bemerkbar.

Unleugbar ist der Gewinn, den unsere Schüler durch solch eignes Erarbeiten haben, bei den Wanderungen, die sie selbst in den Ferien unternehmen, die durch die wertvolle Unterstützung der Studenten- und Schülerherbergen und durch die erziehliche Arbeit der Wandervereinigungen so billig geworden sind. Sie fangen an, Tagebuch zu führen; sie ziehen aus und stellen sich Aufgaben; denn sie lernten, Fragen an die Natur, an die Umwelt zu stellen. Das ist aber mehr wert, als ihnen die Antworten vorweg zu lehren.

Es besteht weiterhin am Landständischen Seminar die Einrichtung, daß jede Klasse ein bestimmtes Gebiet deutschen Landes gemeinsam auf einer „Klassenreise" kennen zu lernen sucht. Auf diese Weise bleibt der Seminarist bis in die Prima hinauf in lebendiger Fühlung und steter Übung mit dem, was er sich im Einführungsunterricht auf der Unterstufe erwarb; zugleich aber erarbeitet er sich wandernd und forschend ein Stück sächsischer Heimat und deutschen Landes nach dem andern. Die Ordnung dieser Reisen ist so: Die Vorklasse (13—14 jährige Schüler), die zukünftige Quarta macht einen Tagesausflug in die nächste Umgebung Bautzens, besonders gern in die Teich- und Heidegegend im Norden bis über die preußische Grenze, wo man so feine, verborgene Schönheiten noch allerorten entdecken kann, und wo es noch Reste fast unberührter Naturlandschaft gibt. Das ist ja auch das eigentlich lausitzische Gebiet: die Wendei! Die Sextaner, künftig Untertertianer, wandern schon zwei Tage in der Sächsischen Schweiz, die Quintaner-Obertertianer bereisen ebensolange Dresden und die Elbwanne von Pirna bis Meißen. Nun kommen die Dreitagereisen der Quarta-Unter- und der Tertia-Obersekunda. Jene zieht auf Entdeckungsfahrten in die Südlausitz, das Jeschkengebirge und das böhmische Mittelgebirge rechts der Elbe; diese durchs östliche Erzgebirge und nördliche Deutschböhmen links der Elbe. Die beiden letzten Klassen endlich, künftighin Unter- und Oberprima, durchstreifen das Riesengebirge und lernen dort schon hochgebirgshafte Formen kennen, oder sie fahren in die Reichshauptstadt und an die Waterkant, nach Stettin, Stralsund und Rügen oder nach Hamburg und Kiel. Zwei Tage sind gesetzlich frei für solche Ausflüge, wir nehmen dann einen Sonn- oder Feiertag (Himmelfahrt) in die

Mitte, so daß es ihrer drei werden; die größeren Reisen aber werden am Beginne der Sommerferien unternommen, so daß der größere Teil Ferienzeit umfaßt. Es finden sich stets einige Lehrer bereit, die die Leitung übernehmen. Dieser Plan teilt das ganze Gebiet rings um unsern Seminarort in Wandergebiete der einzelnen Klassen auf. Innerhalb der Gebiete sind die Wege frei und daher auch jedes Jahr anders; nur die Standquartiere, die als gut und billig erprobt sind, werden gerne beibehalten.

Die Reisen werden genau vorbereitet, vom Lehrer der Erdkunde wissenschaftlich, vom Klassenlehrer technisch. Ich verweise in dieser Beziehung auf den Aufsatz in der „Arbeitsschule", Absatz V. Der Grundzug der Klassenreisen ist der von Entdeckungs- und Forschungsfahrten. Viele Augen sehen viel! So hat fast jeder eine besondere Aufgabe zu erfüllen. Wie sich das „Arbeiten" unterwegs dann ganz von selbst ergibt, weil jeder an seinem Platze steht, das möchte ich einmal an Beispielen von unserer letzten Riesengebirgsfahrt 1912 zeigen. Der „Pflanzengeograph" bekam schon am ersten Abend zu tun, als wir von Schmiedeberg nach Forstlangwasser emporstiegen: denn neue, in der Heimat noch nie gesehene Pflanzen begleiteten unsern Weg: Mulgedium alpinum, Ranunculus aconitifolius, Thalictrum aquilegifolium u. a. mehr füllten die bachdurchschäumte Schlucht. Wir pflücken nichts ab, aber wir nehmen uns vor, einen solchen „Pflanzenverein" bei günstigem Lichte zu photographieren. Im Mummeltal haben wir's dann getan. Oder der „Tiergeograph" erfreut sich an dem steilen Aufstieg des Wasserpiepers (Anthus aquaticus) aus den Knieholzbeständen an der Schwarzen Koppe und seinem wunderschönen „Gleitflug" beim Niedergehen. Bald stellt er fest, daß dieses Vögelchen für die Hochflächen des Gebirges durchaus bezeichnend ist. Mit dem Zeis-Feldstecher wird es beobachtet. Die eigentliche „Erdkunde" kommt auf der Koppe zu ihrem Rechte: Der frostzertrümmerte Granit-Glimmerschieferpfeiler selbst, die trogartigen Täler des Aupa- und des Melzergrundes mit ihren karähnlichen Talschlüssen, die längs des angelagerten Schiefermantels in eine alte Festebene eingeschnittenen Täler des Weißwassers und des Elbseifens, späterhin die Moränenwälle an den Teichen und besonders an den Schneegruben — das alles ist schon, größtenteils nach Partzschs trefflichem Werkchen von der Vergletscherung des Riesengebirges, vorweg besprochen; jeder Schüler hat hektographiert eine Karte der Eiszeitgletscher an der Koppe, ein sog. Diagramm des Riesengebirges, einen Plan der Endmoränen an den beiden Schneegruben in der Hand. Es bedarf nur weniger erläuternder Worte, die sich meist an Fragen der Schüler selbst anschließen. Selbstverständlich werden auch Gesteinsproben geschlagen; wir stellen sofort fest, daß der Riesengebirgsgranit anders ist als der Lausitzer, wir freuen uns der Faltungen und Stauchungen des Glimmerschiefers usw. Wir suchen auch den Menschen bei seiner Kulturarbeit auf. Hier im Riesengebirge fallen uns die hübschen Tirolerhäuser in Erdmannsdorf-Zillertal auf, eine technisch fein Zug und Druck verteilende alte Holzbrücke über die Eglitz; in

Kleinaupa und weiterhin untersucht der „Kulturgeograph“ eine alte Baude und nimmt ihren Grundriß rasch auf, dieweil ein andrer sie photographiert; endlich hat er in Harrachsdorf tüchtig zu tun bei der Beobachtung der Glasherstellung. Auch den neuen Bauden, die sich an den Fremdenverkehr in Sommer und Winter angepaßt haben, wird die nötige Beachtung geschenkt. Der Verkehr und die Unterhaltung mit den Einheimischen, mit dem Forellenfischer im Isertal, mit dem Baudenwirt, mit den Zollaufsehern usw., gibt diesen Beobachtungen Farbe und Ausdruck — und deutlich spüren wir, daß auch im Riesengebirge schon der Sprachen- und Rassenkampf zwischen Deutsch und Slawisch entbrannt und weit hinauf in die Täler, ja auf den Kamm des Gebirges getragen worden ist.

Zu Hause folgt dann die Nacharbeit: ein Reisewerk soll verfaßt werden zu Nutz und Frommen späterer Schülergeschlechter. Der Primus der Klasse wird Schriftleiter, an ihn sind sämtliche Aufzeichnungen über Beobachtungen aller Art, über Marschzeiten, über Wind und Wetter usw. schriftlich einzugeben. Manches wird sogleich übernommen, wie es kommt, manches arbeitet der Schriftleiter in seinen Hauptbericht mit ein. Abzüge der Photo- und Hektographien, Zeichnungen, Kärtchen werden mit eingeklebt. Der Führer steuert eine Hauptabrechnung bei — endlich zeichnet der „Künstler“ der Klasse einen entsprechenden Umschlag mit Bild und Titel. Die bildergeschmückte Mappe wird im Archiv vom Direktor aufbewahrt, bis die Frage der Klassenreisen sich im Frühsommer wieder erhebt und die Gemüter in Spannung versetzt. Daß bei solchen Klassenreisen auch neben der erdkundlichen Erweiterung des Gesichtskreises und neben der Übung im Anschauen und Beurteilen von Raum- und Lebensformen der Erde für die gesamte Seminarerziehung Gewinn herausspringt, das habe ich an jener Stelle in der „Arbeitsschule“ schon gezeigt und muß hier davon absehen. Je besser der Einführungsunterricht, die Heimatkunde nach der Weise des Arbeitsunterrichts, die Seminaristen an Beobachten und Schließen gewöhnt, desto reicher werden die Erträgnisse der späteren Klassenreisen sein; ja jede Reise, die ein so erzogener Schüler unternimmt, wird ihm zur Forschungsreise werden. Der Unterricht, den ein so vorgebildeter Volksschullehrer in Erdkunde erteilt, muß lebensvoll werden, weil er nicht aus Büchern allein, sondern aus dem eigenen Erleben schöpfen kann.

Denn, niemals kehrt er heim, er bracht' euch etwas,
War's eine schöne Alpenblume, war's
Ein seltner Vogel oder Ammonshorn,
Wie es der Wandrer findet auf den Bergen — . . . .

Tell IV, 3.

III.

Schwieriger ist es, den erdkundlichen Unterricht im Seminar auf der Mittel- und Oberstufe nach der Weise des Arbeitsunterrichts zu gestalten. Denn hier fehlt das zu bearbeitende Objekt: die Phantasie muß es mit allerlei Hilfen erst schaffen. So wird die Arbeitsweise sich

gerade darauf richten müssen. Bisher arbeitete der erdkundliche Unterricht größtenteils mit der unmittelbaren Anschauung, hier steht ihm nur die mittelbare zur Verfügung als Relief, als Karte, als Bild, als Schilderung.

Der Hauptwert des Reliefs, über dessen Grundsätze ich mich schon unter II. aussprach, ist bei der Herstellung selbst gegeben; am fertigen Nachbild wird man ja auch messen und berechnen können, wird aus der Gestaltung Schlüsse auf das Werden des Gebildes selbst wie auch des Lebens darin und darauf, sei es nun Pflanzen-, Tier- und menschliches Kulturleben, ziehen können. Aber es eröffnet sich hier, wenn ich recht sehe, in Zukunft ein sehr reiches Arbeitsfeld, auf dem ich noch keine Erfahrungen sammeln konnte. Jeder aber, der das prächtige Werk von William Morris Davis „Die erklärende Beschreibung der Landformen" in der Übersetzung von Dr. A. Rühl[1]) in Händen hat, jeder, der die darin abgebildeten „Blöcke", die Entwicklungsreihen ganzer Landschaften darstellen, gesehen hat, wird das Gefühl gehabt haben: hier bereitet sich ein Wandel unseres erdkundlichen Unterrichts vor, der dem ähnlich werden wird, der den naturgeschichtlichen Unterricht durch die Einführung der biologischen Betrachtungsweise ergriff. Obwohl die „praktischen Übungen in physischer Geographie" desselben genialen Verfassers in der Bearbeitung des Utrechter Professors Dr. Oestreich noch nicht vorliegen, die die Entwicklungsfolgen und Altersstufen an heimischen Landschaften zeigen sollen, sind doch schon überall in den Fachblättern Versuche dieser Art veröffentlicht worden. So wendeten z. B. die Berliner Gelehrten H. v. Staff und H. Raßmuß die Davisschen Grundsätze auf die Sächsische Schweiz[2]) und neuerdings jener sie auch auf die Walliser Alpen[3]) an. Auch auf einen Aufsatz im „Kosmos-Handweiser" 1912, Heft 12 über die „Entstehung von Einebnungsflächen" von Dr. Hans Gehne sei hingewiesen. Er beschäftigt sich wie die Dissertation des Verfassers besonders mit dem Relief des Harzes. Praktische Versuche in dieser Hinsicht hat mein Freund R. Reisig am Seminar in Leipzig am Sandkasten unternommen, worüber er in der „Arbeitsschule" 1912, Nr. 7/8 in einem Aufsatz „Modellieren im geographischen Unterricht" berichtet hat. Auch an der durch die Heranziehung der Schülerarbeit zur Selbstbildung schon rühmlich bekannten Realschule zum Dom in Lübeck sind früher schon solche Versuche in Plastilin gemacht worden[4]). Vielleicht läßt sich einmal durch eine Verbindung der von mir vorgeschlagenen Profilreliefs (Siehe II und schon früher bei Pabst a. a. O.) mit dem Tonmodell eine größere Genauigkeit und Naturtreue bei der Herstellung Davisscher Blöcke erzielen. (Vergleiche hierzu Davis, Die erklärende Beschreibung der Landformen, S. 82/83.) Vor allem wird es nötig werden, Entwick-

[1]) Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1912.

[2]) Geologische Rundschau, Leipzig, W. Engelmann, 1911, Bd. II.; Heft 7.

[3]) Bericht darüber in der Naturwissenschaftlichen Wochenschrift, Jena, G. Fischer, 1913, Heft 3.

[4]) Geographischer Anzeiger Gotha, J. Perthes, 1911, Heft 9.

lungsfolgen von Blöcken derselben Landschaft in verschiedenen Altersstufen unter Hinweglassung des Unwesentlichen zu formen. Bisher begnügte ich mich, durch verschiedene geographische Erscheinungsformen aufstellbare Profile legen zu lassen. Das nimmt nicht so viel Zeit in Anspruch wie das Modellieren und zwingt den Schüler, die gegebene Form daraufhin zu betrachten, durch welche Schnittlinie das Wesentliche der Form zum Ausdruck kommt; denn es lassen sich ja beliebig viele legen. Die Gefahr, die hie und da gerade beim Formen nahe liegt, daß über der Handbetätigung das Nachdenken zu kurz kommt, daß man schließlich im Formen selbst das Wesen des „Arbeitsunterrichts" sieht, wird dabei eher vermieden.

An der Hand der Atlaskarten (bei uns Diercke-Gäbler), sowie an möglichst guten Wandkarten und an Proben der Landesaufnahmen fremder Länder, auch an Seekarten lassen sich vor allem wieder „Analysen" durch Pausen auf Durchzeichenpapier herstellen; so ließ ich einmal Küstentypen Europas herauspausen: die Limanküste des Schwarzen Meeres, die Deltaküste des Po, die Canaliküste Dalmatiens, die golfreiche Bruchküste des mittleren Italiens, die Riaküste Galicias usw. bis zur Fjordküste und Schärenküste Skandinaviens, der Marschenküste Frieslands und der Haffküste der Ostsee. Eine andere gute Übung ist das „Generalisieren" der Hauptrichtungen im Gebirgsaufbau der Erdteile mit Hilfe der Pause; z. B. durch einfache starke Striche soll der Gebirgsbau der mittelasiatischen Hochländer mit ihren Randgebirgen herausgehoben werden; oder die Inselgirlanden und Randmeere Ostasiens; oder die Gräben des Stillen Ozeans, die Grabenbruchreihe von der Jordanspalte bis zum Njassa usw. Ähnlich läßt sich auch am Bilde, besonders an Photographien und deren Nachbildungen, arbeiten, pausen unter Heraushebung bestimmter Gesichtspunkte. Es gilt hier zuerst, die Schüler zum Sammeln von Bildern erdkundlicher Formen aus Zeitschriften, Bücherankündigungen usw. zu erziehen. Schon darin liegt reicher Gewinn verborgen, eine Art beständige Wiederholung, ein Zwang, neue Bilder in der rechten Weise in die vorhandene Sammlung, damit aber zugleich in die Vorstellungswelt einzuordnen. Sehr bald wird der Schüler wählerisch, unterscheidet Schund und Edelware und merzt Geringwertiges aus. Meine eigene Sammlung, die ich mir schon als Seminarist aus eigenem Antrieb anlegte, um sie später als Lehrer in der Schule im Wechselrahmen zu benutzen, hat mir solchen Gewinn gebracht. Und wenn der Seminarist den Sinn des Sammelns erfaßt hat, wird es ihm zu einer lieben Eigenbeschäftigung. Aus dem Bilde nun ein Wesentliches herauszupausen, ist eine feine Kunst, z. B. aus einem Alpenbilde zweifarbig Fels und Firn — oder Fels und Schutt. Wie begreift man da bald die zittrige Frostlinie der Grate und die sanfte Flußlinie der Firnmassen! Oder: aus einer Anzahl Vulkanbildern werden die Umrisse der Kegel herausgepaust und dann verglichen. Diese Pausen des Wesentlichen dienen zugleich als Illustrationen des Lehrbuchs, in das sie leicht eingeklebt werden können, wie als Vorlagen für einfache Wandtafelzeichnungen.

Nun muß ich aber der rein geistigen Arbeit an guten Schilderungen gedenken, Berichten von Augenzeugen von erdkundlichen Vorgängen und Formen. Gute Sammlungen von erdkundlichen Schilderungen gibt es schon, man kann auch aus der Bücherei des Seminars die Reisewerke unserer Forscher selbst benutzen lassen. Es empfiehlt sich, zuerst einmal eine gute Schilderung mit den Schülern zu lesen und durchzusprechen, sie anzuleiten, das erdkundlich Wertvolle durch Anstreichen mit dem Stift vom persönlich Erlebten zu scheiden. Man kann auch als Aufgaben für solche Übungen stellen: aus Hedins Transhimalaja eine Schilderung der Himalajakette zusammenzustellen; aus dem kleinen Schaffsteinschen Grünen Bändchen 15[1]): Zu unruhiger Zeit in Marokko von Zabel eine Schilderung einer marokkanischen Stadt: Kasba, Medina und Mellah; aus Heinrich Wolgasts „Quellen", Band 19[2]) S. 43ff.: Verkehrsverhältnisse auf dem Kongo; aus dem Tagebuch des Kolumbus (Schatzgräbersammlung Nr. 56[3]): Die Natur Westindiens zur Zeit des Kolumbus usw. Damit komme ich auch zur sog. schönen Literatur, und auch diese beuten wir aus für erdkundliche Zwecke. Der Schüler lernt dabei, seinen Schilderungen auch sprachlich und stilistisch mehr Beachtung zu schenken. Einige Beispiele bunt durcheinander: Reclam 4271 — Welches Bild zeichnen Gorkijs Erzählungen von den südrussischen Steppen am Schwarzen Meere?, oder Reclam 3911: Eine Schilderung des Böhmerwaldes aus Stifters „Hochwald", oder Wiesbadener Volksbücher Nr. 79: Capri nach August Kopisch und ähnliches mehr. Alle die genannten Sammlungen und andre dazu, auch das Lesebuch bieten zu solchen erdkundlichen Arbeiten Stoffe in reicher Auswahl. Einer meiner Schüler wird in der nächsten Stunde einen kleinen Vortrag (Vorlesung) halten: Die Eroberung Kaliforniens nach Bret Hartes Kalifornischen Erzählungen. Ich sage ihm natürlich nicht, daß ich selbst die Auslese bereits in dem II. Bande der Grubeschen Geographischen Charakterbilder gehalten habe. Der Seminarist muß eben angeleitet werden, überall „Quellen" zur Bereicherung seiner Innenwelt und damit seines Lehrertums zu erschließen[4]).

Die Lebensformen des Auslands: Pflanzenvereine wie Steppe, tropischer Urwald, appalachischer Bergwald, Macchia usw., die doch so bestimmend sind für das Gepräge der Landschaft, führt man gewöhnlich nur im Bilde vor, das doch nur sehr blasse Vorstellungen erzeugen kann. Auch hier gilt es, die Seminaristen anzuleiten, selbsttätig Quellen zu suchen. In unseren Gärten und Anlagen blühen und wachsen ja eine ganze Fülle ausländischer Pflanzen. So ist es eine feine Übung, einmal zusammenstellen zu lassen, was der nordamerikanische Wald uns für Pflanzen geschenkt hat in den Bautzner Anlagen: Catalpa und Liriodendron, Trompeten- und Tulpenbaum, Pinus

[1]) Preis 30 Pf. [2]) Preis 25 Pf. [3]) Preis 40 Pf.

[4]) Während der Drucklegung kommt mir eine hübsche Sammlung für 1 M.: Deutschland, Deutsche Dichtergedächtnisstiftung, Hamburg-Großborstel, 1912, zu Gesicht, die auf manche Quelle zu ähnlichen Arbeiten über unser Vaterland hinweist.

strobus, die Weymouthskiefer u. a. m., oder was uns Ostasien gab: den Gingko biloba im Seminargarten und an der Papierfabrik, die Forsythia suspensa mit ihren gelben Glöckchen oder die Cydonia japonica, die rotblühende japanische Quitte u. a. m. Ähnlich kann in Gärtnerläden und Gewächshäusern eine geographische Ordnung der Mittelmeer-, der Tropenpflanzen vorgenommen werden, schließlich auch eine kleine Sammlung gepreßter Zweige nach solchem Gesichtspunkte angelegt werden. Der Möglichkeiten bieten sich hier viele; das Bestimmen ist nach jeder Flora möglich, und die hat der Seminarist von Anfang an in Händen. Es ist selbstverständlich, daß botanische und zoologische Gärten noch viel leichter zu ähnlichen Gängen und Zusammenstellungen benutzt werden können; ebenso natürlich die entsprechenden Museen.

Hierbei muß nun auch der Aufgaben, welche die Kulturgeographie zu lösen hat, gedacht werden. Es ist auch in abseits der ethnographischen Museen gelegenen Orten möglich, einmal eine kleine Sammlung ostasiatischer Kultur zusammenzubringen, man kann auch an wenigem das Charakteristische zeigen. Wir Bautzner sind in der glücklichen Lage, die Kultur eines Hirtenvolkes unserer Kolonien, der Hereros, durch den Reichsbotaniker Dinter, einen gebürtigen Bautzner, in unserer Stadt, die Kultur der grönländischen Eskimos und andrer Völker in der Nähe, in der völkerkundlichen Sammlung zu Herrnhut, betrachten zu können. Im Handfertigkeitsunterrichte arbeitet auch hin und wieder ein Seminarist für die Übungsschule ein ethnographisches Modell nach den Modellierbogen von Voigtländer-Leipzig oder auch nach den Abbildungen der Ratzelschen oder Weuleschen Werke.

Zuletzt noch ein Wort zur mathematischen Geographie. Hier hat ja schon Diesterwegs „Populäre Himmelskunde" in mustergültiger Weise gezeigt, wie durch Beobachtung und Versuch Erkenntnisse erarbeitet werden können. Darauf gehe ich nicht ein. Ich erwähne nur noch aus eigner Erprobung die hübsche Abhandlung von Dr. Paul Schlee, Schülerübungen in der elementaren Astronomie, Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1903 (50 Pf.) und die Anregungen von Dr. Sebald Schwarz in Lübeck in den Verhandlungen des Deutschen Geographentages dort 1909 und im Geographischen Anzeiger 1911, Heft 6 und 7. Ich selbst habe recht gute Erfahrungen mit Veranschaulichungen des Planetensystems gemacht, indem ich Größen und Entfernungen im Maßstab 1:2000000000 darstellen ließ. Genauer beschrieb ich diesen Versuch in einem Vortrage „Erfahrungen im erdkundlichen Arbeitsunterrichte III" [1]). Wie da deutlich wurde, welch unendlich geringen Teil der nach allen Seiten in den Weltraum ausstrahlenden Sonnenkraft das kleine Erdkügelchen von 6,3 mm Durchmesser eigentlich abfängt und verarbeitet. Ebenso deutlich machten wir uns auf unserm Turnplatz die wirkliche Ellipsenform der Erdbahn, indem wir die Maße von 146,5 Millionen km und 151,5 Millionen km (Sonnennähe und Sonnen-

[1]) Veröffentlicht in den Blättern für Knabenhandarbeit, Leipzig, Frankenstein und Wagner, 1910, Heft 10.

ferne) im Maßstab 1:10 Milliarden verkleinerten und eine Ellipse zeichneten um 2 in der Mitte des Platzes im Abstande von 50 cm eingerammte Eisenstäbe mit Hilfe einer Bindfadenschlinge von 15 m 15 cm Länge. Wir berechneten darnach auch die Größe der Erdkugel in diesem Maßstabe — ein Kügelchen von 1,2 mm Durchmesser! — während die Sonne immer noch eine Kugel von 14 cm Durchmesser ergab.

Solche Berechnungen und Darstellungen sind unendlich wertvoll, nicht bloß für die Gewinnung richtiger Vorstellungen von den kosmischen Raumverhältnissen, sondern sie wirken tiefer und ergreifen das Gemüt, das fast erschrickt vor der Handgreiflichkeit der Winzigkeit alles Irdischen. Damit stünden wir am Schlusse vor einem verwandten Gedanken wie dem des Anfangs dieses Berichtes. Er wollte zeigen, wie der Arbeitsgedanke auch im Seminarunterrichte seine Berechtigung hat; denn es muß uns mehr daran gelegen sein, unsern Schülern, den künftigen Lehrern der Kinder unsers Volkes, die Wege zum Wissen zu weisen, als sie mit überliefertem Wissen vollzustopfen. Es würde dem Verfasser die größte Freude sein, wenn auch durch diesen Bericht Anregungen zu ähnlicher Arbeit im erdkundlichen Unterricht an den Lehrerbildungsstätten ausgestreut würden und eine reiche Ernte dort erwüchse: Saatgut für die deutsche Schule überhaupt.

Neues Streben im Geschichtsunterricht.

Von Regierungs- und Schulrat Lic. R. Kabisch in Düsseldorf.

Wir kommen nicht zur Ruhe. In der Schule so wenig, wie in irgendwelchen andern Gebieten des Lebens. Wir können es nicht, und wir sollen es nicht. Wollten wir anfangen, auf irgendeinem Gebiet satt zu werden, uns zur Ruhe zu setzen und „das Altbewährte" in behaglicher Sicherheit zu genießen, so wären wir schon aus dem göttlichen Leben gefallen. Denn Gottes Leben ist nicht die Ruhe, sondern die Tat. Die Ruhe und das Sein ist der Tod, göttlich aber und lebendig ist das Werden und Wirken. Und wer leben will und gute Tage sehen, der sporne die Trägheit seines Willens zum Glauben an die Tat.

Wie gewaltig spüren wir das immer neu schaffende Leben der in der Schule zusammenarbeitenden Kräfte im Geschichtsunterricht. Wo man die Ziele und Zwecke der Volksschulbildung aus der Tiefe heraufzuholen suchte, — mit ihm wußte man nichts anzufangen. „Immer das Wichtigste zuerst", meinte Friedrich Wilhelm I., als er beim alten Wenderoth prüfte, und meinte Religion. Daneben kam ihm das Rechnen. In diesen beiden Dingen glaubte der fromme und praktische Mann ungefähr zu haben, was seinem Volke not tat. Allenfalls Lesen und Schreiben, aber — so dürfen wir aus der Seele des königlichen Volkserziehers wohl sagen — mit Vorsicht. Schwerlich hätte er viel davon zu sagen gewußt, was seine Dorfbuben, wenn sie erst Pferdeknechte geworden wären, damit anfangen sollten. Nun ja, die Bibel und das Gesangbuch lesen; obgleich das wohl auch nicht so sehr not getan hätte, wenn die verflixten Kerls nur jeden Sonntag die beiden Gottesdienste fleißig besuchten. Die Kernlieder kann ein tüchtiger Christ bald auswendig. — Ja, und war man nach hundert Jahren viel weiter gekommen? Ist es wohl zu begreifen, daß Friedrich Wilhelm IV. und seine Leute, als sie nach den Erschütterungen von 1848 die Volkserziehung ganz auf die praktischen Bedürfnisse einzustellen versuchten, an die Geschichte überhaupt kaum gedacht haben? In das Lesebuch zurückgedrängt, kaum gelitten; Realienunterricht, was soll uns der? Und wenn die Allgemeinen Bestimmungen ihn brachten, merkwürdig verlegen gehen sie mit dem Geschichtsunterricht um. Mit den Hauptfächern, Religion, Deutsch, Rechnen, überhaupt nicht in Vergleich zu ziehen; zwischen Erdkunde und Naturkunde unglücklich eingeklemmt.

übrigens in der Stoffwahl im einzelnen die kluge Hand des „alten Schneider“ verratend. Aber schon die Ordnung der Ersten Lehrerprüfung, die den Geschichtsunterricht nur zu den Nebenfächern zählte, erwies, wie wenig man mit ihm anzufangen wußte. — Und dann sagte mir um die Wende des Jahrhunderts ein hoher Verwaltungsbeamter, der mit dem Licht seines sprühenden Lebens gern alle Dinge auf ihre Stichhaltigkeit und ihren Wert beleuchtete: „Religion, Deutsch, Geschichte: wer die Fächer hat, der hat doch den Menschen.“ Welch umwälzende Neubewertung! Das war in der Epoche Wilhelms II.

Es ist ganz einfach eine Pflicht dankbarer Wahrhaftigkeit, wenn wir da, wo wir das erwachende neue Leben im Geschichtsunterrichte und seine Pulsschläge in der allerneuesten Gegenwart zu fühlen suchen, unseres jetzt regierenden Kaisers gedenken. Denn was wir Methodiker jetzt erstreben, aufzubauen und zu begründen suchen, das bewegt sich durchaus im Sinne jenes Erlasses vom 1. Mai 1889, der einmal einen ganz neuen Ton — sagen wir getrost, wenn's auch undeutsch klingt, einen modernen Ton — anschlug. Denn indem dieser hochbegabte Laie als echt moderner Mensch in sich selbst hineinzufühlen wagte, seinem Gefühl und seinen eigenen Erlebnissen glaubte, begriff er Dinge und sprach sie aus, denen wir mit dem Erbe älterer Didaktik und Methodik belasteten Schulmänner im Grunde erst seit gestern und seit heute näherzutreten beginnen. Man prüfe! Der Erlaß sagt: „Die Schule muß die neue und die neueste Zeitgeschichte mehr als bisher in den Kreis der Unterrichtsgegenstände ziehen und nachweisen, daß die Staatsgewalt allein dem einzelnen seine Familie, seine Freiheit, seine Rechte schützen kann.“ Das aber ist es im Grunde, was die kraftvollsten Neuerungsbestrebungen von heute als den tiefsten Kern des Geschichtsunterrichts bloßzulegen versuchen. Alle andern Fragen sind daneben Formfragen und gehen eigentlich darauf aus, dem Geschichtsunterricht eine solche Form zu geben, daß durch diese sein Lebenszweck erreicht wird.

Sucht man das gewaltige Wühlen und Wogen der neuen Bestrebungen zu überschauen und Ordnung hineinzubringen, so tauchen zuletzt sieben Gipfel herauf, in denen die Arbeitskraft unserer Tage für das Gebiet des Geschichtsunterrichts ihre Höhe erreicht. Es handelt sich dabei um diese sieben Forderungen: alles im Dienste der Erziehungsschule. Darum 1. Kulturgeschichte nur im Dienste der politischen Geschichte; 2. staatsbürgerliche Erziehung nicht durch Bürgerkunde, sondern durch Staatsgeschichte; 3. Gestaltung des Stoffes mit Hilfe der Phantasie zum packenden Erlebnis; 4. Anwendung des Heimatprinzips im Sinne der psychologischen Nähe; 5. belebende, nicht begründende Verwertung der Quellen; 6. Anwendung des Arbeitsprinzips gemäß der Eigenart der Geschichte als Geisteswissenschaft; 7. Regelung der Grenze zwischen Stoffmaterialismus und wehrloser Verflüchtigung der Gefühle. — Diesen einzelnen Ausstrahlungen der heutigen Interessen müssen wir nachgehen und sehen, wie sie sich in dem einen Brennpunkt des e r z i e h e n d e n U n t e r r i c h t s zusammenfinden.

1. Vor zwanzig Jahren kam es auf, die Kulturgeschichte als Selbstzweck in den Unterricht der Schulen hineinzutragen und mit Wucht vorwärtszutreiben. Das hatte seinen Grund. Man wird überall dem Wert einer Erscheinung, aber auch den Grenzen ihres Rechts näher kommen, wenn man die Ursachen aufsucht, aus denen sie hervorgegangen ist. Die Wichtigkeit, die man der Kulturgeschichte beimaß und ziemlich noch beimißt, ist offenbar aus dem Interesse hervorgegangen, das sie ihren Fürsprechern selbst abgewonnen hat. Sie ist eben selbst ein so junger Zweig der Geschichtsforschung, daß sie wie eine Offenbarung gewirkt und die von historischem Interesse beseelten Geschichtspädagogen zur Weitergabe unwiderstehlich mitgerissen hat.

Es war doch noch gegen Mitte des vorigen Jahrhunderts, als Gustav Freytag von der philosophischen Fakultät in Breslau die nachgesuchte Erlaubnis, sich für Kulturgeschichte zu habilitieren, nicht erhielt, weil man dieses Fach als Wissenschaft nicht anerkennen wollte. Seitdem hat sie sich eben durch Freytags Arbeiten unwiderstehlich Bahn gebrochen. Die „Bilder aus der deutschen Vergangenheit“ öffneten der Welt die Augen. Es kam die Epoche des kulturhistorischen Romans, des kulturhistorischen Epos, wie sie durch die Namen Scheffel, Freytag, Ebers, Wolff, Lauff am besten bezeichnet ist, in den siebziger und achtziger Jahren ihren Höhepunkt erlebte und in ihren Ausläufern bis in die Gegenwart dauert. Immer tiefer begann die Kulturgeschichte zu schürfen. Georg Steinhausen eröffnete durch sein Buch über die Geschichte des deutschen Briefes 1889/91 die Reihe seiner tief eindringenden kulturhistorischen Studien, für die er dann in Gemeinschaft mit anderen in den reich ausgestatteten Monographien die weitesten Kreise zu interessieren wußte. Und es kam dahin, daß 1900 Hans Delbrück in seiner Geschichte der Kriegskunst eben die Kriegsgeschichte, die so lange neben der politischen als der allein würdige Gegenstand gegolten hatte, unter kulturhistorischem Gesichtspunkte durchforschte.

Wen hätte es da wunder nehmen können, daß die Wellen dieser Bewegung in die Schule hinüberschlugen. Der Lehrer, der jetzt seinen Kindern die Vergangenheit lebendig machen sollte, hatte an seinem Leibe erlebt, wie jene Taten und Ereignisse vergangener Epochen mit ganz anderer Gegenwartsmacht auf ihn gewirkt hatten, seit er in den Stand gesetzt worden war, sie im Gewande ihrer Zeit zu sehen, ja wohl sie, wie im Ekkehard, in der Sprache ihrer Zeit zu hören. Man merkte, wie blutleer die Schatten gewesen waren, mit denen man sich früher vertraut gemacht hatte; erst jetzt schien man von den alten Deutschen, von den Hunnenkämpfen, von Reformation und Freiheitskriegen recht zu hören, seit man sie mit Ingo und Ingraban, mit Ekkehard und Heribald, mit Georg König und dem Steuereinnehmer erlebte. Und mit Begeisterung wollte man das nutzbar machen für die eigene Arbeit. Man fing an, von Kriegen, Schlachten und Helden mit Geringschätzung zu sprechen. Wie die Vorfahren ihre Taufen, ihre Hochzeiten feierten, seit wann sie Marzipan aßen, seit wann sie ihre Hosen eng und seit wann sie sie weit

machten, wie sie ihre Tinte kochten, ihr Gesinde behandelten, ihre Waren austauschten, ihre Stiefel schnürten, das galt als wichtiger, und wer davon viel zu sagen verstand, der war modern. Man bildete eine eigene „kulturhistorische Methode“ aus. Vor allen Dingen Karl Biedermann, dessen „Deutsche Volks- und Kulturgeschichte“ 1901 in 4. Auflage erschienen ist (3 Bände in 1 Band), hat in seinen Schriften „Der Geschichtsunterricht in der Schule. Seine Mängel und ein Vorschlag zu deren Reform“ und „Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode“ diesem Gedanken zu fester Form und weiter Verbreitung verholfen. Er unterschied für das 8.—10. Lebensjahr kulturgeschichtlichen Anschauungsunterricht, der an die Beobachtungen in der Umwelt des Kindes anknüpft und die erste Aufmerksamkeit für wirtschaftliches Leben und Kulturformen erregt, für das 10.—12. Lebensjahr kulturgeschichtliche Heimats- und Vaterlandskunde, die nun schon, an die Heimat angeschlossen, die Vergangenheit mit der Gegenwart vergleichen und das Bestehende als geschichtlich geworden begreifen lehrt, und für die folgenden Jahre den planmäßigen Geschichtsunterricht auf kulturgeschichtlicher Grundlage. Hier sollten die Zustände einer kulturgeschichtlichen Epoche, etwa die der alten Deutschen, in ganzer Breite und Fülle nach allen Richtungen hin geschildert werden: Lebensweise, Beschäftigung, Wohlstand, Glaube, Sitte in ihrem bunten, eigenartigen Formenreichtum; dann kam zunächst ein zweites derartiges Bild, in derselben Reichhaltigkeit durchaus als Selbstzweck ausgeführt; und nun erst werden, gleich als wären sie lediglich für das Verständnis dieser veränderten Kulturumstände da, die geschichtlichen Ereignisse, die kriegerischen und politischen Umwälzungen vorgebracht, die aus der einen Kulturepoche heraus zur anderen hinübergeführt haben. Wobei freilich übersehen wurde, daß der menschliche Geist eben auch aus seinen wirtschaftlichen und geistigen Bedürfnissen heraus selbständig kulturentwickelnd weiterarbeitet und neue Kulturzustände hervorgerufen haben würde, auch wenn jene kriegerischen Ereignisse nicht vorgefallen wären. Ein Pragmatismus wurde entwickelt, der selbst vom Standpunkt akademischer Wahrheitsforschung einseitig und lückenhaft ausfallen mußte. Vor allem aber wurde vergessen, daß akademisches Erkennen und theoretischer Pragmatismus überall nicht Aufgabe der Volksschule ist, sintemal sie die Kräfte für die harte Arbeit des Lebens entwickeln soll und dem Menschen der Rock näher sitzt als der Mantel und das Zielesetzen für seine eigene Zukunft wichtiger ist als das Philosophieren über die Vergangenheit der Welt.

Zweck dieser Art der kulturgeschichtlichen Heimatkunde ist, so meinte damals Albert Richter in seiner Broschüre „Die Kulturgeschichte in der Volksschule“, „in den Kindern das Bewußtsein wachzurufen, daß es in früheren Zeiten anders war als jetzt; also Weckung des geschichtlichen Sinnes. Zweck des eigentlichen Geschichtsunterrichts ist dann, die Schüler zum Bewußtsein der historischen Entwicklung, des lückenlosen Fortschritts usw. zu bringen.“ Nein, müssen wir antworten, das alles geht den Volksschüler nichts an. Es würde, wollte man in dieser

Weise das Volk sinnieren lehren (gottlob, die Praxis hat es wohl nie dazu gebracht), nur Naseweisheit, nicht Weisheit hervorrufen. Die wahre Weisheit, zu der der wahre Geschichtsunterricht das Volk führen kann, ist, daß es aus den Gebrechen der Vergangenheit und den Mitteln, durch die es besser geworden ist, recht schätzen lernt, welche Einrichtungen und Handlungen wahrhaft wertvoll und heilbringend sind, damit es seine eigene Tatkraft für die Zukunft auf die richtigen Ziele einstelle.

Diese feste Zielsetzung unseres Unterrichts ist es nun, durch die wir heute glauben weitergekommen zu sein. Freilich sind wir nur allmählich, fast zaghaft vorwärts gekommen. — Einen der methodischen Höhepunkte bedeutet das Buch von Fritz Lehmensick „Probleme und Prinzipien des Geschichtsunterrichts. Durch Beispiele erläutert. Straßburg i. E. 1912." Er wirft die Frage auf (S. 7): „Politische oder Kulturgeschichte?" und bejaht dann nur die politische Geschichte; die Kulturgeschichte übergeht er in diesem Zusammenhang mit Schweigen. Zwar das Beispiel, aus dem er die Antwort ableitet, nämlich Friedrichs des Großen Müller-Arnold-Prozeß, nennt er ein Kulturbild, von dem aus sich das Rechtswesen unserer Zeit anschaulich aufbauen lasse, und „an solche anschaulichen Stoffe der Geschichte sollen die Hauptkapitel der Bürgerkunde angeschlossen werden, so Verwaltung, Verfassung, Steuerwesen". Aber es liegt auf der Hand, daß Rechtswesen, Bürgerkunde, Verwaltung, Verfassung, Steuerwesen politische Begriffe sind und nur in demselben Sinne zur Kulturgeschichte gezählt werden können, in dem man auch das Kriegswesen dahin zählt. Und so hat in der Tat dies ganze Kapitel bei Lehmensick zu nichts anderem geführt, als daß er, wenn man nach politischer oder Kulturgeschichte fragt, die Kulturgeschichte ablehnt und sich für die politische Geschichte entscheidet, freilich ohne die Ablehnung auszusprechen. Es ist auch nicht anders zu erwarten, wenn man die Erwägungen bedenkt, die ihn auf dies Problem geführt haben. Sie lauten nämlich: „Politische Schulung ist Pflicht! Kümmere dich um diese Dinge, deutscher Michel, deine Sache wird da getan! Du hast die Wehrpflicht, um dein Blut geht es! Du hast das Wahlrecht, auch du regierst zu deinem Teile mit Hilfe des Stimmrechts das Land! Du hast die Verantwortung, kümmere dich!" Und so heißt es denn auch alsbald nach Aufwerfung jener Frage: „Wir haben die politische Geschichte schon bejaht." Wunderlich nur, daß nicht demgemäß ebenso entschieden die Kulturgeschichte als Selbstzweck verneint wird, daß vielmehr, nachdem die Grundfragen über die Stoffauswahl ausschließlich auf politische und Kriegsgeschichte als Korrelate von Wahlrecht und Wehrpflicht geführt haben, in dem Kapitel von der Stoffdarstellung unvermutet die Sätze auftauchen: „Wir können zwischen die kriegerischen und politischen Ereignisse kleine Kulturbilder einflechten, in denen das Schicksal einfacher Leute aus dem Volke anschaulich sich vor unsere Augen stellt. . . . . Endlich sind zu Anfang und am Schluß großer Kulturperioden ausgedehnte Kulturschilderungen zu geben," — letzteres ein Satz, für den aus Lehmensicks eigenen Erörterungen auch

kein Spürchen von Grund zu finden ist, der vielmehr lediglich der Überlieferung und vielleicht der Systemstufe Herbarts seine Entstehung verdanken dürfte. Und ebenso befremdlich, ja geradezu im Widerstreit mit allem bisher Gesagten tritt dann in der Zusammenfassung aller grundsätzlichen Ergebnisse der Satz auf: „Zur Schlachtenschilderung muß die politische Geschichte, die Wirtschaftsgeschichte und die Geschichte der gesamten Kultur treten, auch in der Volksschule." Wirklich, muß sie das? Nach Lehmensicks eigenen scharfsinnigen und vom feinsten pädagogischen Instinkt getragenen Ausführungen zur Schlachtenschilderung nur die politische und als ihr Teil die Wirtschaftsgeschichte. Die „Geschichte der gesamten Kultur" klebt nur als ein Stück Eierschale auf dem modernen Küchlein, das aus dem Ei der jüngsten geschichtsmethodischen Vergangenheit geschlüpft ist.

Es ist, als wagte man gegenüber dem stürmisch verkündeten Dogma von vor zwanzig Jahren den entgegengesetzten Gefühlen nicht ganz nachzugeben und sich von ihrer Ursache nicht klar Rechenschaft abzulegen. So klingt ein unbestimmter Ton auch durch Roßbachs Ausführungen, wenn er schreibt (Der Unterricht in der Geschichte in mittleren Schulen. Begleitschrift zu dem geschichtlichen Lehrbuch für Mittelschulen von Dr. F. Roßbach in Düsseldorf. Leipzig, 1911, S. 7): „Schwierig ist die Frage, inwieweit bei der Auswahl des Stoffes die Kulturgeschichte zu berücksichtigen ist, da der Begriff „Kulturgeschichte" außerordentlich dehnbar ist. Wenn irgendwo, so ist die Gefahr, sich ins Uferlose zu verlieren, hier besonders groß. (Sehr richtig.) Es können für die Auswahl nur solche Tatsachen in Betracht kommen, die für die Zeit selbst charakteristisch oder für die Folgezeit bedeutsam gewesen sind. Doch lassen sich auch solche Tatsachen auswählen, die sich durch Verknüpfung mit Personen veranschaulichen lassen." Klingt dieser Satz nicht etwas hilflos, etwas verlegen? Das sind doch gar keine Gegensätze: „für die Folgezeit bedeutsam" und „mit Personen verknüpfbar", keine Sachen, die nebeneinander, sondern die ineinander auftreten müssen. Diejenigen Sachen, die für die Folgezeit bedeutsam sind, bringe ich vor, und zwar in der Form, daß ich sie durch Verknüpfung mit Personen veranschauliche; nach Lehmensicks sehr richtigem Grundsatz: „Die Schwierigkeit der Darstellung wirtschaftsgeschichtlichen Stoffes (es könnte auch allgemein „kulturgeschichtlichen" heißen) liegt besonders darin, daß es sich dabei um allgemeine Zustände, um Schicksale der Massen handelt. Das Interesse haftet aber am einzelnen. An seinem Schicksale können die Weltereignisse erst erfaßt werden."

Suchen wir aus den etwas unsicheren Äußerungen die eigentliche Meinung herauszufinden, den Gründen für die Umwertung der Kulturgeschichte nachzugehen und für die Forderungen, die in der Gegenwart zu stellen sind, auf eine feste Form zu kommen.

Man ist eigentlich von zwei verschiedenen Richtungen her zu der Einsicht gekommen, daß man die Kulturgeschichte überschätzt habe. Der erste Punkt war die Enttäuschung über den Erfolg, den man damit bei den Schülern gehabt hat; der andere die Erkenntnis, daß wir im

Grunde Besseres zu tun haben, ja daß die Kulturgeschichte als Selbstzweck den Erziehungszwecken der Volksschule einfach nicht entspricht.

Die Erfolge bei den Schülern waren in der Tat anders, als die mit brennendem Interesse für die neue Wissenschaft erfüllten Lehrer geglaubt hatten. Warum? Aus persönlichen und aus sächlichen, immer aber aus psychologischen Gründen. Die Männer, die der Welt die Lust zur Kulturgeschichte in die Adern geflößt hatten, haben alle etwas vom Künstler in sich gehabt. Und so ist es zunächst die künstlerische Gestaltungskraft gewesen, mit der die Kulturhistoriker in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts unser Volk in ihre Bahnen zwangen. Tritt aber der Unterricht von vornherein unkünstlerisch auf, so liegt in der Kulturgeschichte ebensowenig Kraft, die Phantasie zum Schauen, das Herz zum Fühlen, den ganzen Menschen zur inneren Teilnahme zu bringen, wie bei jedem anderen Unterricht. Ja bei ihr viel weniger noch als bei Staaten- und Kriegsgeschichte. Denn bei ihr handelt es sich um den Zustand, bei diesen um das Ereignis. Dort um das Nebeneinander, hier um das Nacheinander, das denn doch — darin wird der alte Lessing nun einmal recht behalten — der Darstellung durch Töne in der Zeit sehr viel handlicher entgegenkommt. Dort ist die Ruhe, hier der Kampf und die Bewegung. Dort handelt es sich um die Masse, die einem stets gleichgültig ist, hier um den einzelnen, den man lieben oder hassen muß, sobald nur der erste Satz von ihm erzählt wird und uns zwingt, mit seiner Sache zu fühlen.

Wenn Ingraban vor dem Sorbenhäuptling sitzt und um seine Freiheit spielt, vor diesem Sorben, den wir mit ebensoviel Ekel wie Haß betrachten, gegen dessen Sieg wir, die Mitwisser, uns wie in Ketten vergeblich winden, und wenn er dann endlich aufspringt und umfällt wie ein Baum und die freien Heldenhände umwunden werden vom entehrenden Strick, da haben wir freilich mit ihm gehofft und gerungen, und es ist der Atem immer schwerer ausgegangen, und wir hätten zu Boden schlagen mögen, was vor uns stand. Die Welt vergangener Tage stand auf, als wäre sie heut. Aber wenn dann Tecklenburg erzählt, — wohlverstanden, Kindern erzählt, die von Ingraban nie gehört haben (August Tecklenburg und Heinrich Weigand „Deutsche Geschichte nach den Forderungen der Gegenwart, Hannover 1896"): „Dabei wurde mit solcher Begierde um Gewinn und Verlust gespielt, daß, wenn Haus und Hof verloren waren, der Mann auf den letzten Wurf seine Freiheit setzte. Der Verlierende ging freiwillig in die Knechtschaft und folgte geduldig seinem Herrn," da zittert kein Knabenherz, denn niemand fühlt es aus der Seele eines Freien heraus, den er liebt, was es heißt, in die Knechtschaft gehen. Vergebens gleitet die Seele über die blassen Farben einer toten, seelenlosen Masse. Die Rosen, die bei Freytag geblüht haben, sind in der Kulturgeschichtsschilderung welk geworden und liegen auf einem Haufen. Keine Kinderhand hebt sie auf. Da ziehen wir noch lieber mit König Friedrich in die Schlacht.

Kulturgeschichtliche Bilder, Wandbilder, das ist schon etwas anderes;

denn wenn das zuständliche Nebeneinander auch räumlich nebeneinander erscheint, das fesselt ja wohl, denn es quält nicht matt die Phantasie, sondern es sättigt gegenwärtig die Sinne. Aber auch dann ist es etwas anderes, ob ich Barbarossa sehe, wie er die Fahne von Mailand fällt, oder ob ich sehr langlockigen, aber sehr gleichgültigen Ritterherren zusehe, wie sie sich in reichen Kleidern mit sehr gleichgültigen Ritterfräulein unterhalten und offenbar ziemlich langweilen, da auch das Lied des ritterlichen Harfners nicht sehr anregend zu sein scheint.

Kein Buch ist lehrreicher für das Bedürfnis, das zur Kulturgeschichte treibt, und für die Form, in der sie fesseln kann, aber auch für die Grenzen, die ihr gesteckt werden müssen, als das in mancher Beziehung einzigartige Werk von H. Falk, H. Gerold und K. Rother „Lebensvoller Geschichtsunterricht. Quellen und Erzählungen.“ 1. Heft: Die Germanen. 2. und 3. Aufl. Ansbach 1911. (118 S.) — 2. Heft: Vom fränkischen Gaukönig zum römischen Kaiser. Ansbach 1910 (253 S.). — 3. Heft, 1. Teil: Die römisch-germanische Welt des Mittelalters. Ansbach 1911 (190 S.) 3. Heft. 2. Teil: die römisch-germanische Welt des Mittelalters, 2. Teil. (147 S.) — Dies umfangreiche Werk ist für den geschichtsfreudigen Lehrer ein Studienwerk ersten Ranges und sollte immer wieder durchgearbeitet und genossen werden; und dennoch kann es den Lehrer weitab führen von seinem Wege und erheischt, damit ihm das nicht widerfahre, ernste, scharfe, unerbittlich klare Erfassung des Lehrziels, um das es sich in der Volksschule handelt. Warum? Ganz wesentlich wegen der Stellung dieses Werks zur Kulturgeschichte. Wie bezeichnend schon die Zweiteilung, die das dritte Heft erfahren mußte! Die Geschichte nach Karl dem Großen bis zu Konradin ließ sich nicht in einem Heft bewältigen, — 337 Seiten waren dafür nötig. Denn mit den verwickelter werdenden Lebensverhältnissen, der reicheren Gliederung der Gesellschaft, der Berufsteilung und Ständebildung wird für den, der das ganze Leben der vergangenen Zeiten frisch, farbig und naturgetreu zu sehen begehrt, eine immer breitere, vollere, mannigfaltigere Schilderung der Kulturverhältnisse unerläßlich. Und mit welcher Treue suchten diese sorgfältigen Arbeiter zu sehen. Ich schlage wahllos auf und finde (I 52):

„Alle römischen Heerstraßen wurden in der Form von Dämmen erbaut, deren Krone sich nach beiden Seiten mit einem Gefälle von einigen Zollen abdachte und deren Höhe einschließlich der Besteinung in der Ebene in der Regel vier bis sechs Fuß, wo sie aber Terrainsenkungen durchschnitten, bis zwölf Fuß und darüber betrug. Man wollte auf ihnen auch eine freie Aussicht nach allen Seiten, besonders aber einen höheren Standpunkt für eine wirksame Bekämpfung des seitwärts andringenden Feindes gewinnen und die Straße selbst dabei als Wall und Brustwehr benutzen. Die 18 Fuß betragende normale Breite ihrer Krone gestattete nicht nur mit Kolonnen darauf zu marschieren, sondern auch bei einem unerwarteten Angriffe nötigenfalls wie auf den Wällen der Lager zu kämpfen, denen sie auch darin ähnlich waren, daß die Erde den auf beiden Seiten zum Abfluß des Regenwassers ausgehobenen Gräben wallartige Brustwehren bildete. Zu dem Bau der Straßendämme wurde, wo die Beschaffenheit des Bodens der Umgegend es irgend gestattete, vorzugsweise eine Mischung von Lehm und Sand angewendet und solcher durch starkes Zusammenstampfen eine mit der Zeit noch zunehmende so große Festigkeit

gegeben, daß selbst jetzt noch das Einhauen mit der Spitzhacke nur mit Mühe zu bewerkstelligen ist."

(Usw., 1½ Seiten über die römischen Heerstraßen.) Oder II 82, über die Mönche):

„Der Schlafsaal soll womöglich alle umfassen, sonst Abteilungen von zehn bis zwanzig; ein Licht brennt die Nacht hindurch; die Mönche schlafen, die jüngeren neben den älteren, jeder in einem Bett und zwar angekleidet und gegürtet, um zum Chordienst bereit zu sein, aber ohne Messer, um Verwundungen zu verhüten. Die Vigilie beginnt Winters um 2 Uhr nachts mit Psalm 12, Sommers etwas später, so daß gleich zur Matutin (Mette) bei Tagesanbruch übergegangen werden kann; dann folgt die Prime bald nach (?) Sonnenaufgang, Tertia bald nach derselben, dann Sexta-Nona 3 Uhr nachmittags, Vesper oder Abendreis und Kompletorium als Beschluß. Die Zwischenzeit füllt Handarbeit und Lesen je nach den Jahreszeiten aus . . . Nach Tisch ist Ruhe auf den Betten erlaubt."

(Usw., 1½ Seiten über die Tagesordnung der Mönche.)

Die Quellenauszüge über die religiösen Vorstellungen und Gebräuche der historischen Germanen umfassen 22 Seiten, die über die Lebensweise der Ritter 28 Seiten, der Bauern im Ritterzeitalter 12 Seiten usf. Überall finden sich mitten in die Erzählung der Ereignisse kulturhistorische Einzelheiten eingeschaltet. So, wenn von Ludwig dem Kind berichtet wird, er habe als erster im Siegel eine Krone getragen, erfolgt der Zusatz (III 1, S. 10):

„Ludwig der Deutsche war es, der das Porträtsiegel einführte. Zur Besiegelung seiner Urkunden wird noch, wie es durch die Karolinger aufgenommen war, eine antike Gemme, eine prächtig geschnittene Büste des Kaisers Hadrian verwendet, und derselbe Siegelstempel blieb noch unter seinem gleichnamigen Sohn und Urenkel in Gebrauch. Neben diesem ovalen Gemmensiegel kommt ein rundes Porträtsiegel zur Verwendung" usw. usw.

Die Verfasser beklagen sich, und mit Recht, im Vorwort zum 3. Heft darüber, daß Rude in seiner Methodik als besonders kennzeichnend ihrem Werk nachsage, daß es „Lückenlosigkeit des Stoffes anstrebe". Gewiß ist das ihr eigentlicher Zweck so wenig, daß die Einräumungen, die sie diesem Vorwurf (denn als solcher wird die Aussage von ihnen empfunden) gegenüber machen, offenbar noch zu nachgiebig sind. Einmal ist ja Lückenlosigkeit des Stoffs in der Geschichte ein Unding; wer soll sie je erreichen, und wenn er hundert Bände schriebe? Und sodann ist es nicht der Stoff, den sie so sehr vollständig bieten (wenn er auch über die Bedürfnisse des Volksschulunterrichts weit, weit hinausgeht, ja auf sie überhaupt nicht eingestellt ist), sondern die Erscheinung des Stoffes. Mögen sie Gestalten zeichnen, welche sie wollen, an denen, die sie zeichnen, soll auch kein Knopf und kein Schnürsenkel fehlen. Mögen sie diese oder jene Lebensverhältnisse streifen, sie wollen sie mit der Naturtreue des Momentphotographen wiedergeben. Bringt der Maler ein Gebüsch, so stellt er die Massen gegeneinander und reizt hier und da durch ein paar Lichter und Farbenflecke die Einbildungskraft, ein bewegtes Laubgewühl hervorzubringen. Der gewöhnliche Photograph stilisiert doch insofern, als in der Wirkung des Windes viel Einzelheiten ineinanderfließen und die größeren Massen hervor- und zusammentreten. Der Momentphotograph fällt

selbst dem Wind in den Arm und faßt jedes Spitzchen und jede Zacke. So wollen diese Geschichtsmethodiker die Zeit und die Zustände, auf die sie ihre Linse richten, mit dem Momentapparat uns darbieten. Ein Realismus, der doch von dem Realismus unserer Impressionisten himmelweit entfernt ist; denn selbst ein Kind jener Tage, das sie miterlebt hätte, würde, vom Strom der Ereignisse mitgerissen und im Willen und in der Leidenschaft bewegt, nicht in so klarer Übersicht aller Verhältnisse und Zustände seiner Zeit bewußt gewesen sein. Immer blieben es Einzelheiten, durch den Scheinwerfer eines räumlich sehr gebundenen Ich beleuchtet, niemals die Gesamtübersichten eines Kulturhistorikers. Der Kulturhistoriker ist ein Ausnahmemensch und nimmt die Welt in einer Ausnahmestellung wahr, in der weder der Zeitgenosse noch ein gewöhnlicher Nachfahr die Dinge sieht. Und so ist das, was er bietet, von einem ganz bestimmten, absonderlichen empirischen Genauigkeitsinteresse eingegeben, und das Erleben, zu dem er den Leser oder Hörer führt, entspricht der Wirklichkeit nur dann, wenn eine neue, davon ganz unabhängige Gabe, die des nun wieder individualisierenden und stilisierenden Künstlers, dazu kommt. Bei Falk, Gerold und Rother ist das der Fall, wie gleich noch näher zu zeigen sein wird. Trotzdem spielt ihnen ihr kulturgeschichtlicher Sammeleifer den Streich, daß Methodiker wie Rude und gewiß manche strebsamen Lehrer über ihre Absicht und damit vielleicht auch über die Ziele, die man eigentlich festhalten sollte, getäuscht worden sind.

Diese Ziele aber sind — die Erkenntnis bricht sich immer mehr Bahn — durch das praktische Leben bestimmt. Es ist eine Entwürdigung der Volksschule, wenn man sie irgendwo zu einer dürftigen Nachahmung, zu einer kümmerlichen Vereinfachung der höheren Schule macht. Im Geschichtsunterricht zeigt sich das mit besonders blendender Deutlichkeit. Man durchblättere eine Methodik dieses Lehrzweiges für höhere Schulen, etwa die Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts von Oskar Jäger, 2. Aufl., München 1905. Der Grundton, auf den sie abgestimmt ist, der mit Hochgefühl immer wieder vorgebracht wird, ist der der Wissenschaftlichkeit des Gymnasialunterrichts (übrigens für den, der ihn kennt, eine etwas problematische Sache); Schätzung und Übermittlung des Wissens um des Wissens willen, um der reinen Erkenntnis willen, ohne jede Rücksicht auf praktische Nebenzwecke; infolgedessen das zu erreichende Ziel nicht (S. 5): „Pflege des Vaterlandsgefühls, des staatlichen Verantwortlichkeitsgefühls, des religiösen Sinnes, des Charakters überhaupt“, — „der Erfahrene weiß, was es mit alle dem auf sich hat, wie bescheiden die Wahrheit oder Wirklichkeit ist, die sich hinter den hochtrabenden Redensarten verbirgt“; sondern das Ziel ist eben, daß Geschichte gelehrt und gelernt und dadurch „der Geschichtssinn gebildet“ wird; der Geschichtssinn, der alles Vorhandene als geworden und die eigene Gegenwart als Entwicklungsstufe für die Zukunft betrachtet. — Echt deutsch. Haben wir etwa zu viel Vaterlandsliebe, zuviel Staatsgesinnung, zuviel politische Einsicht in unseren gebildeten Kreisen? Zuviel Sinn, der

ins Ganze strebt, der die eigenen Berufs- und Standesinteressen einzuschränken weiß durch den Blick auf das Gesamtwohl, von dem irgendwie auch immer das Wohl aller einzelnen abhängt? Oskar Jäger ist viel zu klug, das zu behaupten. Ein einziger Blick in die politische Gegenwart würde ihn ja eines anderen belehren. Aber wir Deutschen fragen nicht nach dem, was uns nottut. Wer das tut, den schelten wir einen Utilitaristen, der unsere Jugend nicht hinaufführen kann zum hohen Flug der Ideale. Mag unsere Stadt vom Feinde erstürmt werden, mögen die wilden Horden mit gefälltem Bajonett gegen uns heranstürmen, wir sitzen und starren auf die Figuren vor uns im Sand: „Stört meine Kreise nicht. Ich bin gebildet."

Übrigens regt es sich auch in jenen Reihen. König Wilhelm hat mit seiner jungen Hand gerüttelt, aber was aus jenen Anregungen erwuchs, war in das Lehrgebäude der höheren Schulen von außen eingetragen, blieb fremd und gedieh nicht zu rechtem Leben. Aber in die Gelehrtenstübchen selber dringt der Schall der Gegenwart immer mächtiger herein und zwingt sie, ihm zu horchen. W. Münch sagt in seiner Zukunftspädagogik, Berlin 1904, S. 216: „Der ganze Gegensatz von utilitaristisch und idealistisch muß nicht so schroff gefaßt werden, wie man es zu tun pflegt: der eine Gesichtspunkt schließt den anderen nicht aus, und irgendwie kann man jedem der bei uns geltenden Bildungsstoffe den einen Charakter neben dem anderen abgewinnen." Und in Erinnerung an solche Einflüsse bricht es, nach all dem Vorangegangenen recht unerwartet, plötzlich (S. 50) auch bei Oskar Jäger herein: „Utilitaristisch und wissenschaftlich sind gar keine Gegensätze. Wohl muß das Wissen um des Wissens willen gepflegt werden, und daß wir in Latein, Griechisch, Mathematik in dieser Hinsicht keinen Spaß verstehen, brauchen wir nicht mehr zu sagen; aber es ist jeder vernünftigen Pädagogik und jeder gesunden Didaktik gemäß, daß fünfzehn-, sechzehn-, siebzehnjährige deutsche Jünglinge auf dieser Stufe recht nachdrücklich daran erinnert werden, daß sie für das Leben lernen (also doch!), und zwar nicht bloß für das Leben im allgemeinen, sondern für das Leben ihres eigenen Volkes und Staates, und daß sie deshalb, recht eigentlich deshalb, weil sie demnächst aktive Bürger des deutschen Reiches sein werden, sich mit dessen Geschichte .... vertraut machen müssen." Wie stark vollends in den Kreisen, die sich um Teubners Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart" und um die „Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung" gruppieren, dieser Gedanke auch für die höheren Schulen, auch für die humanistischen Gymnasien sich durchzusetzen beginnt, das lehrt ein Blick in den ersten Jahrgang der ersteren (1911) und in die Broschüren der letzteren.

Es ist eine Lebensfrage für die Würde, die Gesundheit und Kraft der Volksschulpädagogik, daß sie sich von jenem Wissenschaftlichkeitsgedanken, der schon für die höheren Schulen von sehr begrenztem Wert ist, nicht anstecken läßt. Schon Pestalozzi hat es gewurmt, wenn man aus den höheren Schulen eine nur noch erheblich verwässerte Enzyklopädie der Wissenschaften in die Volksschule hineintragen wollte. In

Preußen haben wir die Parlamentsverhandlungen von 1906 und 1907, wo nach zielbewußter Zwecksetzung des Volksschulunterrichts mit bezug auf die Lebensbedürfnisse so laut gerufen wurde, noch wohl in Erinnerung. Der Ministerialerlaß vom 31. Januar 1908 ist ganz getragen von diesem Gedanken und ist in seinen besten Teilen noch keineswegs so in die Wirklichkeit umgesetzt, wie wir oft glauben. Mit beiden Beinen wollen wir uns fest auf die Erde stellen und dem Volk in seiner Jugenderziehung nicht das geben, was Spezialgelehrte in der Einseitigkeit ihres Berufs als Ideal pflegen, sondern was es selber zum Leben braucht. Nicht von dem Volkserzieher, sondern von dem Historiker als Historiker stammen solche Zwecksetzungen wie „die Bildung des Geschichtssinnes". Die Volksschule hat nach brennenderen Bedürfnissen zu fragen. Wohin der einzelne, soweit er ein Mitglied der geschichtlich gewordenen Gesellschaft ist, einmal seine Kräfte richten muß, um sie nicht verderblich, sondern heilbringend einzusetzen, darauf kommt es an, das ist das Praktische, was ihm der Geschichtsunterricht und nur der Geschichtsunterricht zeigen kann. Der Geschichtssinn sieht alles, was ist, als geworden an; er sucht hinter allem, was ihn umgibt, die Ursache; er fragt bei jeder Überlieferung nach den Quellen; er sieht in dem wertlosesten Rest aus der Vergangenheit etwas Wertvolles, und sei es ein Topfscherben, weil dieser Rest die Vergangenheit zur Gegenwart macht und dies Wiederaufleben der Vergangenheit an und für sich etwas Wertvolles ist. Dem Volk als lebendig wirkender Kraftmasse hat dieser Geschichtssinn als solcher nichts zu sagen, ihm soll die Vergangenheit begraben sein, denn es soll in der Gegenwart für die Zukunft wirken. Nur das, was aus der Vergangenheit auf seine eigene Gegenwart belebend zu wirken vermag, nur das hat ein Recht darauf, ihm wiederbelebt und seinem heute flutenden Leben einverleibt zu werden.

Wo aber braucht der Mensch Geschichte, Kenntnis der Vergangenheit, um für seine Arbeit in der Gegenwart Antrieb und Richtung zu empfangen? Der Mann des Volkes nicht bei der technischen Ausführung seiner eigentlichen Berufsarbeit. Der Bergmann, der Straßenarbeiter, der Gärtner, der Dreher, der Chauffeur, der Förster, der Kaufmannslehrling, keiner unter ihnen wächst in der Geschicklichkeit, mit der er seinen Beruf ausübt, durch die Kenntnis der Berufs- oder gar der Weltgeschichte. Aber sobald er die Arbeitsstätte verläßt und als Zunftgenosse, als Gewerke, als Familienvater, als Gemeinde- und Staatsbürger sich eingliedert in die organisierte Gesellschaft und seine Kräfte den Zielen widmet oder entgegenstemmt, die von der Gesamtheit seiner Berufsgenossen, seiner Mitbürger, seines Staats und Volks erstrebt oder behauptet werden, da braucht er Geschichte. Denn alle diese Einrichtungen, Gliederungen, Verfassungen, Gesetze, Verwaltungen, Pflichten mit den Anforderungen, die sie an den einzelnen stellen, sind geschichtlich geworden, sind in dem allgemeinen Kampf ums Dasein aus Bedürfnissen und Notlagen heraus geboren, und nur die Geschichte kann zeigen, welches diese Notlagen waren, und ob der

Nutzen, der Fortschritt, den sie gebracht haben, die Mühwaltung und die Opfer lohnt, die sie jetzt zu ihrer Erhaltung oder zu ihrer Verbesserung von dem einzelnen beanspruchen. Kurzum, seine politische Stellung und Beteiligung, sie kann von niemandem aus dem Volk mit Einsicht geübt werden ohne Geschichte. Er tappt im Dunkeln, er ist blinden Neigungen und Abneigungen, Wünschen und Befürchtungen und Leidenschaften preisgegeben, wenn ihm nicht die Geschichte zum richtigen Werturteil, besser noch zum richtigen Wertgefühl und damit zur richtigen Willenslage verhilft. Hier liegt die ganz unersetzliche, ganz überragende erziehliche Bedeutung des Geschichtsunterrichts. Und das ist der Grund, weshalb die Kulturgeschichte in der Volksschule Luxus bleibt, die politische Geschichte aber neben Religion, Deutsch und Rechnen als völlig gleichwertiges Hauptfach zu betrachten ist.

Das ist die letzte Ursache, weshalb Fritz Lehmensick auf die Frage: Politische oder Kulturgeschichte? kurzweg die politische Geschichte bejaht. Die Frage: Was brauchen wir? gibt den Ausschlag. Und es ist interessant, wie dergleichen Dinge, wenn sie in der Luft liegen, in ganz gleichartigen Gedankengängen sich Geltung verschaffen. Am 24. Januar 1912 schrieb Lehmensick in Dresden sein Vorwort; und auf S. 1 seines Buches hatte er sich also geäußert: „Wir wollen doch die Kinder tüchtig machen fürs moderne Leben, für die Gegenwart, für die Kultur unserer Zeit. Wozu also brauchen wir Zeit und Kraft zu verschwenden an die Vergangenheit? Warum sollen wir dem Kinde diese Kamelslast von Wissen aufladen über vergangenes, versunkenes Leben? Fördert es denn die Lebenstüchtigkeit etwa eines Kaufmanns, wenn er weiß, daß 1356 die goldene Bulle festgesetzt wurde über die Königswahl? Braucht ein Briefträger die Schlachten des 30jährigen Krieges an den Fingern herzählen zu können, braucht er es zu seinem Berufe? Und was nützt es einem Bergarbeiter, wenn er die Ottonen von den Heinrichen genau zu unterscheiden vermag?" Er erinnert an die erschreckende staatsbürgerliche Gleichgültigkeit Goethes und Schillers, „und der Staat zerbricht, nachdem das Heer geschlagen, eine Festung nach der andern gefallen, der König geflohen ist, und das deutsche Volk liegt dem korsischen Eroberer machtlos zu Füßen. Und Goethe, der große Goethe, hat für den Vernichter des Völkerglückes nur „Worte der Bewunderung", dagegen für die sich aufraffenden Vaterlandsfreunde nichts als den erschütternden Spott: „Rüttelt nur an eueren Ketten, ihr Guten! Es wird euch nicht gelingen. Der Mann ist euch zu groß!" Und Lehmensick schließt mit gesperrter Schrift: „Damit solche trübe Zeiten unserem Volke fortan erspart bleiben, darum brauchen wir Geschichtsunterricht." Und genau um dieselbe Zeit hatte ich in meinem Geschichtswerk (Erziehender Geschichtsunterricht, Versuch einer preußisch-deutschen Staatsgeschichte für Volksschulen. Von Lic. Richard Kabisch. Göttingen 1912) auf S. 1 geschrieben: „Vorerst sollen wir in keiner einzigen Geschichtsstunde das praktische Interesse dieser Disziplin aus dem Auge verlieren. Wir

wollen doch sittliche, völkische, staatsbürgerliche Wirkungen hervorbringen. Um ihretwillen und allein um ihretwillen ist der Geschichtsunterricht in der Volksschule da ... Geschichtsunterricht mit dem Ziel staatsbürgerlicher Gesinnung ist mir der Unterricht, der nicht allein die Kenntnis der staatsbürgerlichen Einrichtungen, sondern das Gefühl für den Wert des Staates und seiner Einrichtungen hervorruft." Und im Vorwort: „Vaterländischen Sinn zu wecken, einsichtsvolle Teilnahme am staatlichen Leben vorzubereiten, darauf kommt hier doch alles an. Denken wir an den Straßenbahnschaffner, der uns fährt, an den Fleischergesellen, der uns die Wurst bringt, an den Maler, der uns die Treppe streicht. Daß sie ihre Heimat lieben, das ist schön, aber daß sie ein Gefühl dafür haben, was der Staat für sie tut, wie die Polizei für sie sorgt, was sie, gerade sie, am Schutzmann haben, am Heer, an der Stadtverwaltung, an der Rechtspflege, wie sie mit der Steuer, die sie zahlen, und mit den zwei Jahren, die sie dienen, für sich selber sorgen, diese Gesinnung tut ihnen und uns allen not wie das liebe Brot."

Auch diese Gesinnung kann eben nur der Geschichtsunterricht bringen. Es ist geradezu falsch, wenn Oskar Jäger schreibt (a. a. O., S. 52): „Sofern es sich um das Zuständliche, Gegenwärtige, um Verfassungs- und Verwaltungszustände handelt, gehört das Notwendigste, und nur dieses, auch die jetzt sogenannte „Bürgerkunde" in den geographischen Unterricht." Ich sage, das ist geradezu falsch. Gewiß, in der Heimatkunde wird man vom Rathaus, von der Kreisstadt, von der Landeshauptstadt und den Staaten, die sich zum Reich zusammenschließen, nicht reden, ohne ein Wort darüber zu sagen, was darin geschieht und was ihr Wesen und Zweck ist. Aber das ist etwas ganz anderes, als was der Geschichtsunterricht leistet. Er zeigt eben, wie diese Einrichtungen geworden sind und werden mußten, wenn eine Not danach schrie. Wenn die Urkraft der Zimbern und Teutonen endlich doch an dem römischen Staat zerschellte, weil ihnen die einheitliche Führung und die straffe, alle Kräfte planmäßig ordnende und einsetzende Staatsgewalt fehlte, so wird in großen Zügen fühlbar, welch schöpferischer Wert in dem wohlregierten Staat liegt gegenüber der bloßen Masse. Wenn Friedrich I. als ein rechter Schutzmann durch seine arme, versengte und geknechtete Mark zieht und die großen Halunken aus ihren Schlupfwinkeln holt und an den Galgen bringt, da greift man's mit Händen, wie gerade der kleine Mann, der friedliche Bürger, ein allerbrennendstes Interesse hat an einer starken Polizei. Wenn nach Jena und Auerstädt in Preußen alles zerbricht und jeder Wohlstand ins Schwanken gerät und die schmutzigen Franzosenstiefel mit ihren Sporen die Sofabezüge zerreißen und die reichen Hausbesitzer mit dem Bettelstab aus der Stadt gehen, da kann das Herz klopfen über der Erkenntnis, daß keine Steuer, und wäre sie noch so hoch, für die Erhaltung der Wehrmacht und der Stärke des Staates auch nur den hundertsten Teil von Elend über ein Volk bringen kann wie ein unglücklicher Krieg. Und die Einrichtungen der Staatsregierung, der Polizei,

des Heeres — von diesen dreien habe ich hier gesprochen, für alle anderen grundlegenden Staatseinrichtungen gilt derselbe Grundsatz — würden mit Macht nach ihrem Werte fühlbar. Das aber ist es, worauf es ankommt: staatsbürgerliche Gesinnung, staatsbürgerliche Weisheit, nicht staatsbürgerliche Naseweisheit. Nicht alle möglichen Einzelheiten bürgerkundlicher Art an den Fingern aufzählen können, macht die staatsbürgerliche Gesinnung, sondern den Wert der bedeutsamsten unter diesen Einrichtungen im tiefsten Herzen tragen, das macht es.

Es scheint mir ganz auf der Hand zu liegen, daß Fritz Lehmensick durchaus die eben vorgetragenen Gedanken teilt. Und wenn er dann, trotzdem er nur die politische Geschichte bejaht hat und nur für sie Gründe anzuführen weiß, doch plötzlich zur Kulturgeschichte abschwenkt, so geschieht das einmal mehr in einer Art Entgegenkommen gegen andere, insonderheit gegen den auch von mir selber hochgeschätzten Klemm (von dem als einem Bahnbrecher sogleich die Rede sein wird), andererseits meint er auch unter dem Namen Kulturgeschichte doch wieder hauptsächlich politische Geschichte. Denn wenn er auf S. 8f. die Reform der Rechtspflege Friedrichs des Großen schildert, an der man die Notwendigkeit eines unabhängigen Rechtsstandes so schön fühlbar machen könne, und das dann ein Kulturbild nennt, so ist das, wie oben schon angedeutet, ein Kulturbild nur in jenem weiten Sinne des Wortes Kultur, der alle geistigen Betätigungen, also auch die politischen dazu rechnet. Und wenn man diese ausschließen würde, auch die sozialpolitischen, die wirtschaftspolitischen (denn es werden doch alle sozialen und wirtschaftlichen Angelegenheiten politisch, sobald sie zur Sache der Polis, des rechtlich geordneten Gemeinwesens werden), so würden in dem S. 16f. mitgeteilten Lehrplan für das letzte Schuljahr unter 42 Lehreinheiten gerade vier sein, die man als Kulturgeschichte zu berechnen hätte; nämlich Nr. 14: Die technischen Erfindungen, insbesondere der Eisenbahn und des Holzpapiers, Nr. 30: Wirtschaftlicher Aufschwung im neuen Reich, Nr. 32: Die Erleichterung und Verbilligung durch die Erfindungen, Nr. 33: Die Entwurzelung der Arbeiterschaft; Niedergang des Handwerks. Dabei ist bei allen vieren klar, daß sie das Kulturleben eben nur an der Stelle packen, wo es als ein geschichtliches Ereignis auftritt, das auf die Geschichte der Massen umgestaltend wirkt und auch in das politische Leben eingreift: Nr. 14 wird für den gesteigerten Verkehr verantwortlich sein, der auch die deutschen Stämme einander annähert und die politische Einheit vorbereiten hilft, indem er die völkische Einheit fühlbarer macht; Nr. 30 zeigt den Gewinn, den das deutsche Volk auf der Stelle davonträgt als Segen der Einigung zu einem starken Reich; Nr. 32 und 33 bereiten in dem Aufschwung der Industrie und ihren Folgen die soziale Staatsgesetzgebung vor, die in Nr. 34 behandelt wird. Gerade diese Punkte zeigen wohl, wie Lehmensick seinen vorgetragenen Gründen gemäß mit voller Straffheit auf das Politische eingestellt ist, weil auch er sie unter dem politischen Gesichtspunkt sieht, der Erziehung zur rechten Betätigung in der Gemeinschaft, d. h. im Staat.

Es ist höchst bemerkenswert, daß auch derjenige unserer wirklich Neues schaffenden Methodiker dieselben Grundsätze verfolgt, der scheinbar gerade entgegengesetzt der Kulturgeschichte allein das Wort redet: Gustav Klemm in seinem Werk „Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage, ein Stoff zur Bürgererziehung und ein Weg zu schaffendem Lernen mit Lehrplan, Lehrbeispielen und Abbildungen. Dresden, bei C. Heinrich." (Das Vorwort ist datiert vom August 1911.) Klemm schrieb eine „Kulturkunde"; ich den „Versuch einer Staatsgeschichte". Sollte man nicht denken, wir gingen ganz verschiedenen Zielen entgegen? Und doch ist das Gegenteil der Fall und eine Verständigung uns dicht vor die Füße gelegt. Denn in dem theoretischen Teil des Buches von Klemm zeigt sich, daß er genau dieselben Zwecke verfolgt wie Lehmensick und ich, nämlich die praktischen, die erziehlichen („Bürgererziehung" heißt es ja schon vielsagend im Untertitel); und man kann geradezu sagen, daß dieses neue Streben im Geschichtsunterricht doch wohl aus dem Zwange der Zeit als eine Notwendigkeit geboren ist, wenn die Methodiker, von so verschiedenen Ausgangspunkten herkommend, denselben Gipfel erblicken.

Freilich redet ja Klemm eigentlich gar nicht bloß von Geschichte. Er will viel gründlicher umwälzen und neubauen: seine Kulturkunde soll als ein neues Fach in unsere Lehrpläne eintreten, das Zentralfach des ganzen Realienunterrichts; oder nicht als ein neues Fach: sie soll die andern in sich aufnehmen, an ihre Stelle treten, und nur gelegentlich „im Anschluß an die kulturgeschichtlichen Unterrichtseinheiten soll die nötige Zeit zum Bilden und Üben rein geographischer, geschichtlicher und naturkundlicher Reihen vorgesehen sein." So z. B. „die Einführung in die physikalische Erdkunde von Deutschland und in die Staaten unseres Reiches" (S. 26). Ob das in der vorgeschlagenen Weise möglich ist, ist eine Frage für sich. Mir scheint, der erdkundliche und naturkundliche und auch der geschichtliche Stoff ist doch zu reich, um nur in Nebenreihen gelegentlich abgezweigt zu werden, und aus anderen Gründen zu unentbehrlich, um auf einige Reste zurückgeschnitten zu werden. Und wenn sie bei der politischen Erdkunde und bei der Naturlehre nahe liegt, bei der physikalischen Erdkunde, vollends bei der Erdgeschichte und ebenso bei der Naturgeschichte wird ihre Unterordnung und Eingliederung in die Kulturkunde erkünstelt und die bisher übliche Umkehrung dieses Verhältnisses das Natürliche sein. Wer von einem neuen, bedeutenden Gedanken gefaßt wird, schießt in seiner Verfolgung leicht über das Ziel hinaus.

Aber das ist es auch nicht, worauf es uns hier ankommt. Ich habe hier die Anregungen darzustellen, die gerade dem Geschichtsunterricht in der neuesten Zeit geworden sind; und sie erweisen sich, wenn man Gustav Klemms theoretische Erörterungen liest, als unschätzbar. Was will denn eigentlich Klemm? Er will „Wertschätzung und Schonung des besprochenen Kulturgutes, namentlich in Rücksicht auf die Gemeinschaft", und somit durch „diese kulturkundliche Schulung zugleich eine Bürgererziehung" S. 3. Denn „es ist wahrlich an der Zeit, eine kräftig

betonte Einführung unserer Jugendlichen in die deutschen Kulturwerte unter dem Geschichtspunkt einer Wertkunde in die Wege zu leiten" S. 4. „Die Überwindung der Gefahren und Hindernisse im Leben geschieht durch Arbeit, durch zweckvolles Handeln, durch vorbeugende Einrichtungen namentlich der zu Leistungen organisierten Gemeinschaften" S. 10. „Von der Unterstufe an muß die Jugend die Stufen der aufsteigenden Kultur unseres Volkes so durchmachen, daß sie die von den Vorfahren erarbeiteten Hilfsmittel und geschaffenen Einrichtungen, soweit sie eine Erlösung aus Bedrängnis und Mangel bedeuteten, als Werte empfindet.... Ursachenkunde, so sehr sie auch Zusammenhang in die Vorstellungsmassen bringt, wirkt wenig auf den Willen und die Tat. Diesen Dienst leistet das Ergriffensein von den Werten" S. 11. „Mangel am Erleben des Fertigmachens mit den nötigsten Dingen.... beim Gestalten der Sachen und Einrichtungen verhindert die Dankbarkeit, Zufriedenheit und Lebensfreude, in die derjenige versetzt wird, der hinter den alltäglichen Dingen das Ringen der Vorfahren erkennt" S. 27. „Die immer zahlreicher werdenden nervösen, kraftlosen, in vielen einfachen technischen Dingen unbewanderten, ganz einseitig tätigen Menschen sind nicht gut regierbar, sind schwer zu lenken, auch nicht imstande, andere zu leiten. Erstens fehlt der Sinn für das Ganze, zweitens klappt bei Zurechtweisungen und Ansprüchen ihre kraftlose oder einseitige Haltung zusammen, und Widerstand, Trotz, Verärgerung ist die Antwort der Überempfindlichen auf den Rat und den Anspruch, sich in etwas zu schicken" S. 31. Sind das nicht alles rein politische, rein staatliche Gesichtspunkte? Der Mensch ist Gemeinschaftswesen und muß zu seinem eigenen Heil, wenn er nicht zurückkommen will, sondern vorwärts, sich in die Gemeinschaft schicken. Das aber wird ihm erleichtert, wenn er die Einrichtungen der Gemeinschaft aus Nöten und Mängeln geboren werden sieht, in die er zurücksinken würde, wenn diese Einrichtungen einmal wieder verloren gingen, also durch Kenntnis ihrer Geschichte. In der Kulturkunde, wie Klemm sie meint, „bewegt sich das Denken in der Sorge um das Dasein und in der Rücksichtnahme auf das Ganze" S. 30 (politisch!). Deshalb „zwingt schon die Auffassung der hilfreichen Mittel als Werte, daß unter den Schutzmaßregeln für den Wert auch die Drohungen des Strafgesetzes angeführt werden" S. 30 (politisch! Das Strafgesetz ist kein Erzeugnis öffentlicher Rachsucht, es schützt die Werte, von denen ihr selbst das Leben habt). „So bietet die Kulturkunde"...., „die von der Unterstufe an planmäßig und als Hauptstoff des ganzen Realienunterrichts zu betreiben ist, die den wirtschaftlichen Hintergrund und die gemeinschaftlichen Sorgen die die Menschen verbinden, von den kleinen an bis zu den umfassenden und bis zu dem Volksganzen aufdeckt, in gewünschtem Maße Bürger- und Gesetzeskunde, Volkswirtschaftsleben und staatsbürgerliche Erziehung" S. 30 (politisch, durchaus politisch!).

Das sind genau dieselben praktischen Zwecke, wie Lehmensick und ich sie im Auge haben, und die, wenn man sie längst beachtet

hätte, den Geschichtsunterricht längst aus seiner hilflosen Unsicherheit heraus zu einem der grundlegenden Hauptfächer der Volksschule, zum Grundfach der staatsbürgerlichen Erziehung, erhoben haben würde. Klemm hat das Wort am schärfsten geprägt: Ursachenkunde gab man, und Wertkunde soll man geben. Theoretisches Pragmatisieren — „Wie ist das gekommen?" — war der aus Hochschulen und höheren Schulen herübergenommene alte Stil; teleologisches Beurteilen — „Wozu war das gut? Und welchen Wert repräsentiert es uns heute?" — soll den neuen Stil bestimmen. Ein Beurteilen aber soll es sein, das nicht ins Blaue hinein phantasiert, sondern das aus geschichtlicher Erkenntnis mit klarer Notwendigkeit hervorwächst.

Den Weg freilich, auf dem Klemm dies Ziel erreichen will, müßte Lehmensick und müßte ich als Umweg bezeichnen. Diese Kulturkunde ist doch gar zu gründlich. Ich denke mir, zwei Beweggründe haben den Verfasser auf diesen Umweg geführt: einmal sein eigenes kulturgeschichtliches Interesse, das von der Art ist, wie ich es oben geschildert habe; und sodann das Arbeitsprinzip, dessen lebhafter Anhänger Klemm ist, und das, wie er es auffaßt, überall in manuelle Tätigkeit hinüberführen soll. Auf geschichtlichem Gebiet ist klar, daß diese manuelle Tätigkeit im Modellieren, Pappen, Kleben, Schnitzen usw. im wesentlichen immer auf die Kulturerzeugnisse ausgehen, also zur Kulturgeschichte treiben muß. Sagt doch selbst Lehmensick S. VI in dem einzigen Satz, mit dem er den Betrieb der Kulturgeschichte, entgegen seinen sonstigen Theoremen, begründet: „Dazu weist das Arbeitsprinzip, das mehr und mehr in die Pforten der Schule einzieht, nachdrücklich und bedeutungsvoll hin auf die reichen Schätze der Kulturgeschichte." Nun liegt es doch aber auf der Hand, daß ich einen Stoff lediglich um seines eigenen Wertes willen behandeln muß, nicht aber weil eine bestimmte Lehrmethode sich hübsch bei ihm anwenden läßt. Sonst könnten wir über unsere Gräber noch heute Pyramiden bauen, weil wir doch für das Bauen heute noch bessere technische Hilfsmittel haben als Pharao. Würde das Arbeitsprinzip die verschiedenen Lehrfächer so belasten und verbiegen, daß es sie dahin führte, wertlose Stoffe zu behandeln und wertvollere zu versäumen, so wäre eben das Arbeitsprinzip falsch angewandt, müßte auf die Fälle beschränkt werden, wo es in Anwendung auf einen auch an sich wertvollen Stoff auftreten kann, und wenn dabei die manuelle Arbeit als Selbstzweck zu kurz käme, so müßte eben das Lehrfach eintreten, in dem die manuelle Arbeit Selbstzweck ist, nämlich Handfertigkeitsunterricht als Disziplin. Das ist so klar, so selbstverständlich, daß ich es gleich hier abmachen und nicht darauf zurückkommen möchte. Nur wo aus den eigentlichen Zwecken des Geschichtsunterrichts, die für sich selbst wahrhaftig wertvoll und heilig und unentbehrlich sind, ein Gegenstand zur Sprache kommt, dessen Nachbildung mit der Hand von Wert sein kann (und gewiß gibt es deren mancherlei, die Darstellung eines Gehöftes, einer Burg, eines Waffenstücks, eines Schlachtfeldes im Relief usw. usw.), hat die Handfertigkeit im Geschichtsunterricht ihren Zweck. Sonst würde sie

eine aufgeblasene Nichtigkeit werden, die an ihrer eigenen Lügenhaftigkeit zerplatzen müßte.

Daß Klemm um seines eigenen kulturgeschichtlichen Interesses willen zu weit geht und seine höchst wertvollen Erziehungsziele denn doch gar zu gründlich unterbaut, scheint mir unleugbar. Die Einrichtungen der Gegenwart soll die Jugend bewerten lernen, indem sie sieht, wie einem Mangel mühsam abgeholfen wurde durch die Arbeit der Vorfahren. Aber ist es dazu wirklich notwendig, daß über „das Haus als Schutzstätte" diese 27 Seiten lange Belehrung mit all den angeschlossenen Übungen gegeben wird, alle seine Entwicklungsstadien mit anschaulichsten Einzelheiten durchlaufen, „Busch; Felshöhle; Erdhöhle; Grubenhütte; Reisighütte; Pfahlhaus; Stockwerk; Blockhaus; Fachwerk; Stein- und Ziegelbau; Herd; Halle; Stube; Wohnräume" — noch mit Vergleichung der Wohnungen „mancher Tiere (Haustier, wildes Kaninchen, Dachs, Fuchs, Ameisen)"? Mir scheint, vom Wert der Wohnung hat das Kind ganz von selbst sein Wertgefühl; durch eine leichte, knappe Erregung der Phantasie läßt es sich verstärken: „Nun denke nur, wenn dir heut Nacht das Haus über dem Kopf abbrennte, und du müßtest hinaus in den Regen, in den Schneesturm, in den eisigen Wind, hättest weit und breit nichts, wo du Unterschlupf finden könntest" — bei jedem Biwak einer Truppe gar im Winterkrieg oder bei jedem Einfall wilder Feindeshorden gibt die Geschichte Gelegenheit, durch so ein Wort dies Wertgefühl zum Bewußtsein zu erheben. Das Kind hat's ja oft genug selbst erlebt, daß es im Regen unter einen Busch trat und endlich doch froh war, unter Dach zu kommen. Daß es aber dieses seines Heims in Sicherheit froh sein kann nur dadurch, daß eine Polizei da ist, die es ihm beschützt, und ein starker Staat, der eine leistungsfähige Polizei stellen kann, und daß deshalb die Polizei Wert, höchsten Wert für es selbst hat, das sagt ihm seine Erfahrung nicht, dazu bedarf es der Belehrung; und die Belehrung, die da allein völlig beweiskräftig ist, ist eben die Geschichte, aber die Staatsgeschichte. Seine Erfahrung hat ihm vielleicht irgendein scheinbar unliebenswürdiges oder unbequemes Verhalten der Polizei vor die Augen geführt, und es würde nach seiner Erfahrung, dieser höchst oberflächlichen, höchst unreifen Erfahrung geneigt sein, die Polizei als ein Übel zu bewerten, so daß man auf sie zu schimpfen und ihr Schwierigkeiten zu bereiten ein gutes Recht, ja die Pflicht habe. Nur die Erfahrung der älteren Generation, der vielen Generationen, die aus der Geschichte das Erlebnis des einzelnen ergänzt, kann hier das richtige Wertgefühl schaffen und dahin wirken, daß der einzelne im Zusammenleben mit der Gemeinschaft seine Kräfte richtig einsetzen wird.

Und dies scheint mir das Ausschlaggebende: nicht Wertkunde für alles wollen wir durch Geschichte geben; sondern Wertkunde allein für die Dinge, deren Wert nur durch geschichtliche Einsicht so klar geführt werden kann, daß die Tätigkeit sich einmal für ihre Erhaltung und Fortbildung einsetzen wird. Den Wert des Hauses fühlt der Mensch

von selbst, wenigstens so weit, daß niemand auf den Gedanken kommen wird, sein Haus zu zerstören; dies Wertgefühl brauchen wir nicht erst durch Geschichte zu erzeugen; aber den Wert der Mächte, die ihm sein Haus erhalten, kennt er nicht, und ihn müssen wir durch die Geschichte veranschaulichen. Den Wert der Straße fühlt der Mensch von selbst, wenigstens soweit, daß er nach Straßen strebt; auf jeder Wanderung sucht er einen Pfad zu benutzen, und muß er fahren, so zieht er die Chaussee dem Feldweg vor; und später wird er, wenn er kann, die Eisenbahn wählen. Den Wert der Wasserstraßen hat er zu fühlen schon weniger Gelegenheit; ihn wird eine wirtschaftliche Belehrung klarer machen müssen. Aber welche Mächte sich zusammentun müssen, um Straßen zu bauen, daß es dabei einer straffen, ordnenden Staatsenergie braucht, daß die Wilden nicht zu Straßen, geschweige zu künstlichen Wasserstraßen kommen können, das weiß er nicht, das kann er an der Geschichte der Germanen, der Römer, Karls des Großen, Ottos des Großen, Friedrichs des Großen bewundernd erkennen; und das Wertgefühl, zu dem er aus der Geschichte erwacht, ist wiederum das für den Wert der politischen Kräfte. Kurzum, nicht zum Gefühl für den Wert der Kulturgüter selbst brauchen wir durch Geschichte zu erziehen, sondern zum Gefühl für den Wert der gesellschaftlichen, der staatlichen Einrichtungen, durch die uns diese Kulturgüter erworben, gesichert, erhalten sind; wobei von selbst mitabfällt, daß auch die Heldenkräfte gewertet und verwendet werden, die in friedlicher und in kriegerischer Arbeit aufgeboten werden müssen, um diese staatlichen Einrichtungen zu schaffen und zu schirmen. Dann aber haben wir als eigentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts nicht Kultur- sondern Staatsgeschichte mit ihren Nebenformen der Kriegsgeschichte und der Heldengeschichte. Gewiß wird dabei zuweilen ein Bild der unter dem Segen dieser Staatseinrichtungen sich bildenden Kulturgüter zu zeichnen sein, — wie wäre es sonst möglich, den Wert dieser Einrichtungen fühlbar zu machen; und so tritt hier und da ein Kulturgeschichtsbild als dienendes Glied in die politische Geschichte ein; und wenn die Vergangenheit wahrhaft lebendig gemacht werden soll, um zu der Gegenwart zu reden, dann muß auch zu diesem Zweck ein Streiflicht auf Lebensweise und Gebärden der Zeit fallen, von der die Rede ist. Aber zu diesem Zweck tun, das haben uns Lessing und Homer gezeigt, ein paar ganz sparsam gewählter, packender Einzelzüge mehr als eine vollständige, jeden Knopf und jeden Haken aufzählende Beschreibung. Denn solch hingeworfener Einzelzug spornt die Phantasie, während die vollständige Beschreibung sie ermüdet. Die hochgebordeten Schiffe, das schwerhinwandelnde Rindvieh, die hochaufschäumende Meerflut, sie müssen uns vorbildlich sein für die knappen kulturgeschichtlichen Einzelstriche, mit denen wir ein Volk, einen Mann, eine Situation des Altertums lebendig machen.

In beiden Beziehungen aber ist und bleibt die Kulturgeschichte dienendes Glied und gibt mit vornehmer Zurückhaltung nur sich unterordnende Einzelbilder: Einzel*bilder* der Kulturnöte, aus denen ein

staatlicher Fortschritt heraushalf, auch wohl der Kultursegnungen, denen er den Weg bahnte, und Einzelzüge charakterisierender Art, um die Menschen und Vorgänge der Vergangenheit wieder lebendig zu machen.

Aber die Dankbarkeit, die behagliche Freude, die Wertschätzung des Kulturgutes (z. B. des Hauses), die darauf beruht, daß das Kind die Mühwaltung und die langsame Stufenfolge erkennt, die in Jahrtausenden werden mußte, ehe es gefunden wurde, — müssen wir nicht um ihretwillen die Geschichte dieses Kulturgutes bringen? Nein, das müssen wir nicht; denn das erreichen wir mit dieser Geschichtsbetrachtung doch nicht. Nie wird das Kind begreifen, weshalb nicht ein einzelner Mensch nach seinen Erfahrungen so schlau war, aus dem Busch zum Windschirm, aus dem Windschirm zum Dach, zur Hütte, zum Häuschen zu kommen, weshalb es dazu Jahrtausende brauchte. Die Erfindung wird von ihm mit derselben Geschwindigkeit gemacht, mit der ihm der Lehrer die vorhandene Not und die Möglichkeit ihrer Beseitigung entwickelt. Die Last der Jahrtausende kann ein Kind einfach nicht nachfühlen, weil es nicht reif genug ist, in die Langsamkeit, die Gebundenheit, die Starrheit des Geistes der vorgeschichtlichen Menschen sich einzufühlen. Das Ganze formt sich ihm um zu dem interessanten Erfinderleben eines Robinson, der in einigen Jahren sich ein Kulturdasein schuf. Das kann es begreifen. Das Gefühl, mit dem es der wirklichen Kulturgeschichte in ihrer selbständigen Behandlung gegenübersteht, ist das Gegenteil von der geschichtlichen Wahrheit.

Und selbst wenn man da mehr erreichen könnte, als man kann: es wäre nicht lohnend genug, für diese gewiß etwas sinnigere Wertung der Kulturgüter die Zeit der Volksschulbildung zu verwenden, weil wir diese Zeit für Wichtigeres brauchen. Denn jene Erziehung für das Gefühl des Wertes der staatlichen Einrichtungen, die uns die Kulturgüter erst ermöglichen und erhalten, sie kann nur durch Geschichte erfolgen, und sie ist so unermeßlich wichtig, daß wir sagen können, von ihr werden wir leben und sterben. Die Zeiten sind vorüber, wo nach der Art Friedrichs des Großen durch die Kraft des aufgeklärten Despotismus das Volk mit Staatswillen durchdrungen und so zum Schaffen seines eigenen Heils gezwungen werden konnte. Ein Volk, das zu einer Bildung erwacht ist wie die des unsrigen, muß in seine Bildung den Willen zum Staat durch Einsicht in seine Segnungen mit aufgenommen haben, um in Freiheit zum Staat zu streben, oder es wird zerfallen. Und kein Behagen über seine Kulturgüter würde es davor beschützen.

So können wir nun festlegen, was sich als Frucht des heutigen Strebens zur Erkenntnis der Aufgabe des Geschichtsunterrichts uns ergeben hat. Nicht mehr Ursachenkunde wollen wir treiben, sondern Wertkunde. Das „wissenschaftliche“ Pragmatisieren und das Lernen nur um des Wissens willen wollen wir den höheren Schulen überlassen, wenn sie es verantworten können. Wir stellen unsere Tätigkeit straff und hart, nicht rechts und nicht links sehend, ein auf das, was das Leben der Gegenwart von der geschichtlichen Erziehung des Volks unerbittlich

fordert. Das aber ist ein erziehender Geschichtsunterricht, der erzieht für den Willen zum Staat. Er tut es, indem er für die staatlichen Einrichtungen das Wertgefühl weckt. Er weckt dies Wertgefühl, indem er erkennen läßt, aus welchen Nöten diese Einrichtungen durch die staatsbildende Heldenkraft einzelner Persönlichkeiten oder ganzer Völker gerettet haben, welche Nöte durch ihre Gefährdung wieder hereinbrachen und in welche Nöte demnach durch ihre Zerstörung die Menschen zurücksinken würden. Sie erzieht damit nicht zum stumpfen Untertanenverstand; denn indem sie an die Frage gewöhnt: „Wozu war das gut? Und wodurch wurde es noch besser?“ hilft sie gerade, den Willen in die Richtung auf das Gutmachen und Bessermachen aus innerstem Gefühl heraus einstellen. Es geschieht aber auf die Weise, daß der Sinn nicht unreif bloß gegen das Bestehende anstürmt, sondern daß er bedenken lernt, was vor dem Bestehenden war, und was da werden würde, wenn das Bestehende zerbrochen würde, ohne durch Besseres ersetzt zu werden. Die Geschichte, die wir darum geben, ist Staatsgeschichte, wobei wir unter dem Namen Staat alle die Einrichtungen mitbegreifen, die zur Pflege der Kulturgüter, der sozialen, wirtschaftlichen, geistigen, in seinen Organismus eingegliedert sind. Sie wird zugleich Kriegs- und Heldengeschichte und entfesselt damit die unmittelbar sittlich stählenden Kräfte, die aus dieser Geschichte, wenn eine lebendig nachschaffende Phantasie sie erlebt, in die Seele überströmen, und sie wird in sparsam gewählten, sorgsam ausgesuchten und fein geformten Einzelbildern auch Kulturgeschichte, um einerseits die Segnungen anschaulich zu machen, die aus dem Staatsleben hervorgehen oder mit seinem Zusammenbruch zusammenbrechen, andererseits in bezeichnenden Einzelzügen und packenden Streiflichtern die Menschen und Ereignisse der Vergangenheit, von denen im Interesse der Erziehung zum Staatswillen die Rede ist, lebendig zu machen. Und in diesem Sinne werden wir die Gaben, die uns Meister der Methode wie Falk, Gerold und Rother, wie gelegentlich Lehmensick, wie Klemm sie uns darbieten, dankbar benutzen, ohne uns von dem Wege abbringen zu lassen, den wir als richtig erkannt haben.

2. Nun aber müssen wir mit derselben Deutlichkeit uns nach der anderen Seite abgrenzen. Man fordert staatsbürgerliche Erziehung und ruft deswegen nach Ergänzung des Geschichtsunterrichts durch Bürgerkunde. Aber auch hier ist übertrieben worden; auch hier gilt es, auf die überzeugendsten Stimmen hören und die leitenden Gedanken festhalten. August Tecklenburg, der vor zwanzig Jahren in den Jugendzeiten des kulturgeschichtlichen Unterrichts mit Heinrich Weigand zusammen eine „Deutsche Geschichte nach den Forderungen der Gegenwart“ schrieb und in ihr der Kulturkunde einen ungewohnt breiten Raum einräumte, hat auch jetzt wieder das Herandrängen einer neuen Epoche gespürt und seine Stimme für Staatsgeschichte erhoben. Einen besonderen Sammelpunkt für diese Bestrebungen bildet die aus dem neuen Bedürfnis heraus 1911 neue begründete Teubnersche Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart. Zeitschrift für den Geschichts-

unterricht und staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen. Herausgeber Dr. F. Friedrich und Dr. P. Rühlmann." In ihrem ersten Jahrgang schreibt Tecklenburg (S. 92) ganz in meinem, in Lehmensicks und Klemms Sinne: „Seitdem durch das allgemeine Wahlrecht der großen Masse, die durch die Volksschule gegangen ist, das Geschick und die Zukunft des deutschen Vaterlandes in die Hand gelegt ist, fordert die Pflicht der Selbsterhaltung von Staat und Reich, daß auch Verständnis für deren Werden, deren Kultur, Aufgaben, Einrichtungen und deren Bedeutung für den einzelnen wie für die Familie vermittelt werde. Historische Bildung des gesamten deutschen Volkes und daraus hervorwachsend staatsbürgerliche Einsicht — das ist eine der großen Aufgaben der Zukunft. (Die Sperrungen sind original.) Und ausgezeichnet sagt ebenda, 1911, S. 355, P. J. Kreuzberg in einem Aufsatz zum Geschichtsunterricht in den preußischen Lehrerseminaren: „Staatsbürgerliche Erziehung! Diese Frage steht heute im Vordergrunde des Interesses weitester Kreise. Es ist schon so viel über sie geschrieben worden, und doch ist sie bei weitem noch nicht geklärt. Mir scheint das wichtigste Ergebnis der bisherigen Entwicklung der Frage darin zu bestehen, daß man sich endgültig von dem Begriff ‚Bürgerkunde' — dieser deutete nur zu sehr auf eine bloße Übermittlung verfügbaren Wissens hin — zu dem Begriff ‚staatsbürgerliche Erziehung' durchrang, der den Schwerpunkt auf die ‚Erziehung' legt. Selbstredend kann diese Erziehung ohne Unterweisungen über Staatsverfassung und -verwaltung, über Recht und Gerichtswesen, Finanzen, Heer und Marine, Kolonialpolitik, Volks- und Weltwirtschaft nicht gedacht werden; aber sie bilden nicht den Angelpunkt. Ihr Endziel liegt tiefer und bezweckt die Erreichung einer bestimmten Willensrichtung. Der künftige Staatsbürger, vor allem aber der künftige Lehrer des Volkes, muß mit Begeisterung für den Staat erfüllt werden, er muß Selbstentäußerung üben lernen." Das ist das Ziel, darum handelt es sich, dafür müssen wir den Weg finden.

Noch im Sommer dieses Jahres schrieb mir die Schriftleitung von „Vergangenheit und Gegenwart", es sei ihr bisher nicht gelungen, geeignete Beiträge zu gewinnen, die an Lehrbeispielen eine wahrhaft wirksame Übertragung dieses Gedankens in die Praxis der Volksschule anschaulich machten. Auch die Vereinigung für staatsbürgerliche Erziehung hat selbst durch ein 1910 erlassenes Preisausschreiben nicht viel mehr vermocht, als den Boden für eine zielbewußte staatsbürgerliche Erziehung in der Volksschule vorbereiten helfen. Wenigstens nennen wollen wir die lebendig geschriebene Arbeit von Paul Thieme „Der Weg zum Staatsbürger durch die Volksschule in Fühlung mit der Mittel- und Fortbildungsschule" (im Verlag der V. f. staatsb. B. u. E., Berlin-Charlottenburg, Giesebrechtstraße 19). Leber (Staatsbürgerliche Belehrungen in der Volksschule, Langensalza 1911) will die Staatskunde zweckmäßig in die Geschichte eingliedern, ohne doch zu sagen, wie es gemacht werden muß. Lambeck (Die staatsbürgerliche Erziehung im Lehrplan der Volksschule, Langensalza 1911) bleibt ganz in den Bahnen

von Dörpfelds Gesellschaftskunde stecken. Die ganze Flut von Bürgerkunden, die die letzten Jahre hervorgebracht haben, ist eigentlich nur für den Lehrer verwertbar, der sich selbst über den Gegenstand unterrichten will und einen Überblick gewinnen über die Dinge, die davon in die Volksschule hineingehören. So auch die von pädagogischem Standpunkt aus vielleicht beste dieser Schriften (wenn sie nicht zuweilen etwas politisch tendenziös wäre), von Ernst Uhsemann „Vom deutschen Vaterlande. Staatsbürgerliche Belehrung in volkstümlicher Form mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. Neuhaldensleben 1912.“ Wenn man überschaut, was er da bringt, „Etwas aus der Lebensgeschichte des deutschen Volkes, — Deutschlands Lage, — Vom deutschen Reichsgebäude, — Die drei Reichsgewalten: 1. Vom deutschen Kaiser, 2. Vom Bundesrat, 3. Der Reichstag, a) Die Reichstagswahl, b) Im Reichstage, — Von der Reichsverwaltung, — Von den Reichsfinanzen, — Vom deutschen Heere: 1. Wie es früher war, 2. Wie unser Heer heute ist, 3. Wie man Soldat wird, — Von der deutschen Kriegsflotte: 1. Etwas aus ihrer Geschichte, 2. Die deutsche Kriegsflotte von heute, 3. Warum wir notwendig eine starke Kriegsflotte brauchen, — Von den deutschen Gerichten: 1. Wie früher Recht gesprochen wurde, 2. Von unseren heutigen Gerichten, 3. Wie ein Zivilprozeß und ein Strafprozeß verläuft. — Von den deutschen Arbeitern: 1. Geschichtliches, 2. Die Reichsversicherungsordnung, a) Die Krankenversicherung, b) Die Unfallversicherung, c) Die Invaliden- und Hinterbliebenenversicherung, — Deutschlands Anteil an der Weltwirtschaft und am Welthandel: 1. Deutschlands Ackerbau, Viehzucht und Waldwirtschaft, 2. Der deutsche Bergbau, 3. Die deutsche Industrie, 4. Die deutschen Eisenbahnen, 5. Die deutsche Reichspost, 6. Die deutsche Seeschiffahrt, 7. Von den deutschen Kolonien, 8. Deutschlands Handel mit dem Auslande, — Rückblick und Vorblick — Anhang: Die wichtigsten Reichs- und Staatseinrichtungen übersichtlich in kürzester Form dargestellt“, — so sieht man schon, wie es gemeint ist. Von einem Überblick über die wichtigsten Reichseinrichtungen ist der Verfasser ausgegangen, gibt die Gesetzgebungsfaktoren, die äußeren Grundlagen in Heer und Flotte, die inneren in Verwaltung und Rechtspflege, sowie die wichtigsten Erscheinungen des sozialen und des wirtschaftlichen Lebens. Das ist das in diesen Leitfäden Übliche. Zuweilen kommt ein kleiner geschichtlicher Rückblick, zuweilen eine kleine Betrachtung zur Erzeugung des Wertgefühls für die betreffende Einrichtung, auch die ganze Darstellung von lebendigem Wertgefühl durchdrungen und (unter Berthold Ottos Einfluß) in ansprechender, volkstümlicher Sprache gegeben, im ganzen ein hübsches Hilfsmittel.

All diese Versuche aber ringen mühsam mit der unglaublichen Sprödigkeit des Stoffes. Die Blutleere der Abstraktion, die Gleichgültigkeit des Fertigen, des Zuständlichen, der Masse schreckt ja selbst den Erwachsenen. Ein Geist von der genialen Interessenfähigkeit des Alten Fritz, als er noch jung war, konnte der staatswissenschaftlichen und nationalökonomischen Theorie keinen Geschmack abgewinnen. Vollends

die Jugend im Alter der Schule verlangt nach der einzelnen Persönlichkeit, nach dem Kampf, nach der Tat. Deswegen muß man, wie Kreuzberg es als endgültig erwiesen bezeichnet, die Bürgerkunde als System beiseite lassen und die staatlichen Einrichtungen, indem man sie an einem kritischen Punkt im Kampf und im Werden zeigt, in die Geschichte verflechten. So gewinnt man zugleich die Möglichkeit, die Teilnahme des Schülers zu entflammen, das Gefühl für den Wert des Staates und seiner Einrichtungen zu wecken, den Willen auf ihre Erhaltung und Vervollkommnung zu spannen und so durch wahrhaftige Weltkunde erziehlich zu wirken. Gewiß können an geeigneten Stellen die gewonnenen Kenntnisse auf den verschiedenen Gebieten, etwa der Heereskunde, der Rechtspflege u. dgl. in Form der bekannten Längsschnitte zusammengestellt werden; das Erlebnis in der eigentlichen Geschichtskunde war doch die Hauptsache, und das Erlebnis war ein Gefühlserlebnis und ließ den kleinen Menschen den Staat, in den er hineinwächst, mit dem Herzen umfassen. Unter diesem Gesichtspunkt durchmustern wir den ganzen gewaltigen Stoff der vaterländischen Geschichte. Wir sehen langsam, in harter Arbeit, in erschütternden Kämpfen, durch die Tat heroischer Naturen, dieses Riesenwerk des modernen Staats emporwachsen. Was nicht dahin gehört, was nicht dieser Lebensaufgabe der Staatsschule dient, was nur Raritätenkram wäre, Befriedigung leerer Neugier, Belebung einer Vergangenheit, die es wert war, zu sterben, das scheiden wir unbarmherzig aus. Die Volksschule ist zu wertvoll, um auch nur eine Stunde ziellos zu arbeiten. Was wir aber geben, das machen wir mit jener oben beschriebenen, zielbewußten und sparsamen Verwendung der Kulturgeschichte saftig und farbenfroh; aber wir geben alles im Sinne der Staatsgeschichte, diese aber nicht, wie früher geschah, als hochtrabende Pragmatik, sondern als Wertkunde, die durch Einsicht in die Werte des staatlichen Lebens für deren Erhaltung begeistert. Die Bürgerkunde fällt als reife Frucht solcher lebenblühenden Staatsgeschichte von selber ab.

Und hierbei kommt nun alles darauf an, daß man nicht mit Ausdrücken und Begriffen arbeitet, die lügenhaft sind, weil der Schüler sie nicht mit Vorstellungen anfüllt. Dies leere Klappern mit politischen Redewendungen, das so viele Jahrzehnte in höheren und niederen Schulen geherrscht hat, — möchte doch einmal ein Carlyle mit seiner rücksichtslosen Wahrhaftigkeit kommen und es zum Tempel hinausjagen. Wir treten, wenn wir nicht mit unnachsichtiger Behutsamkeit uns selbst in Zucht nehmen lernen, auf Schritt und Tritt mit Voraussetzungen an die Schüler heran, zu denen ihr wirklicher Vorstellungsschatz nicht beberechtigt. Da reden die Kinder davon, daß Wilhelm II. mit zehn Jahren Leutnant im 1. Garderegiment zu Fuß geworden sei, und dabei haben sie keine Ahnung, was ein Leutnant ist, was die Garde, was ein Regiment. Ich möchte wirklich jeden Lehrer, der dies liest, bitten, in seiner Klasse nachzufragen, wieviel Schüler wissen, was Infanterie ist, was Kavallerie und was Artillerie, und vollends an welchen Merkmalen ihrer Uniform man sie unterscheidet. Er wird staunen, schon auf

der Oberstufe, und wie erst auf der Mittelstufe. In einer Stadt, wo ein Bataillon Infanterie in Garnison liegt (die Stadt ist allerdings zu groß, als daß das Militär eine Rolle spielte), zeigten in einer sonst geweckten Oberklasse ganze vier Knaben sich orientiert, welche Farbe der Kragen eines Fußsoldaten habe. Blau, meinten einige; schwarz, andere. Und dabei schlagen sie Schlachten und führen Armeekorps. Was aber ein Armeekorps ist, enthält, was dazu gehört, eine Schlacht zu gewinnen, ja, wie viele können das sagen? Tapferkeit, wird es heißen. Ja, wenn es damit allein getan wäre, dann brauchten wir allerdings nicht so viel Geld für die Wehrkraft unseres Reiches zu bewilligen.

Ich habe, weil wirklich alles darauf ankommt, wie es gemacht wird, und weil diese Frage der Ausführung so unendlich viel Kopfzerbrechen verursacht und vergebliche Bemühungen hervorgerufen hat, in meinem erziehenden Geschichtsunterricht nun die ganze preußisch-deutsche Staatsgeschichte so erzählt, wie sie nach den eben entwickelten Gesichtspunkten in den fünf bis sechs Jahren der Volksschule nach und nach zu bringen wäre, und habe den ganzen staatskundlichen Stoff, der für diese ehrlich und ernsthaft erziehenden Zwecke darzubieten wäre, hineinverwoben. Und weil dies der Punkt ist, in dem, als ihrem Brennpunkt, die verschiedenen Strahlen aller heutigen neuen Bestrebungen zusammenlaufen, muß ich an diesem einen Punkte bitten, an einem Beispiel zeigen zu dürfen, wie es gemeint ist. Es ist das um so zweckmäßiger, als es uns zu den drei folgenden Bestrebungen hinüberführt, die wir heute als heilbringend ansehen und durchzusetzen bemüht sind: die lebensvolle Gestaltung des Stoffes, das Heimatsprinzip im Sinne der psychologischen Nähe und die Verwendung der Quellen. Ich wähle aus meinem Buch das Beispiel von der Tätigkeit Kurfürst Friedrichs I., S. 346—359.

Die Bayern und Luxemburger; Jobst von Mähren.

Nun aber fing eine traurige Zeit für Brandenburg an. Kaiser war damals Ludwig der Bayer, und weil das Lehen nun an das Reich zurückgefallen war, gab er die Mark seinem Sohne Ludwig. Der taugte nicht viel und mochte sich keine Mühe geben, das Reich ordentlich zu regieren. Der Kaiser Ludwig aber war wieder mit dem Papste feind, denn er hatte gesagt, der deutsche König ist Kaiser auch ohne den Papst, und der Papst hatte furchtbare Flüche gegen ihn geschleudert: „Verflucht sei sein Ausgang und sein Eingang," schrieb der Papst. „Gott müsse ihn mit Wahnsinn und mit Blindheit schlagen, mit seinen Blitzen ihn verzehren, die Hölle sich öffnen, ihn zu verschlingen," rief die Polen auf, daß sie ins Land fielen und gräßlich darin hausten. Es wurden hunderte von Dörfern verbrannt, die Menschen in die Gefangenschaft weggeschleppt, und kein Fürst und kein starker Kaiser war da, der sich des unglücklichen Landes hätte erbarmen können. Wenn die Städte trotzdem dem Kaiser treu blieben, verhängte der Papst das Interdikt oder das Verbot über sie. Da wurde nämlich den Priestern verboten, irgendwelchen geistlichen Trost und Hilfe den Leuten zu spenden; es durften keine Glocken geläutet, keine Kinder getauft, keine Hochzeitleute getraut und keine Leichen christlich begraben werden, auch niemand, ob gesund oder krank oder sterbend, das Abendmahl bekommen. Wären nicht die Bettelmönche gewesen, die Brüder vom grauen Kloster der Franziskaner und die vom schwarzen Kloster oder Dominikaner, die bettelnd im Land umherzogen und sich um den Papst nicht

viel kümmerten und die Leute geistlich versorgten, das Land wäre in all seinem Elend auch noch ohne Glaubenstrost gewesen. Als dann der Kaiser Ludwig starb, wurde die Sache noch schlimmer. Es waren da von den Askaniern zwei herrliche Klöster vom Zisterzienserorden gegründet worden, Lehnin nicht weit von Brandenburg und Chorin bei Eberswalde. Das waren wunderschöne Gebäude mit herrlichen Kirchen, Wandelgängen, Speisesälen, Scheunen und Ställen, und die Markgrafen hatten mit Wäldern und Wiesen, Feldern und fischreichen Seen die Klöster herrlich ausgestattet. Es saßen fleißige und kluge Mönche darin, die ließen sich durch die Meier ihrer Dörfer und Güter und umher von jeder Hufe hübschen Zins und Lieferungen einsammeln, wirtschafteten und arbeiteten auch selber tüchtig mit ihren Knechten auf dem Klostergut, verstanden viel Wissenschaft und Handwerk und Kunst und halfen den Markgrafen, wenn sie ihre Städte gründeten, bei Kirchenbau und Malerei und allen schönen Künsten. Wie nun der Kaiser Ludwig in hartem Kampf mit dem Papst gestorben war und der neue Kaiser gegen seinen Sohn, den Markgrafen von Brandenburg, kämpfte, da mögen sie wohl gemeint haben, es wäre besser, wenn dieser Sohn in der Mark Brandenburg nichts mehr zu sagen hätte; sie hatten also einen Müllerknecht, der hieß Jakob Rehbock, der muß ein schöner und gescheiter Mensch gewesen sein, der vollführte einen kühnen Streich, und die Leute sagten, die Mönche von Chorin hätten ihn angestiftet. Es kam nämlich eines Tages zu dem Erzbischof von Magdeburg ein alter Pilger und bat um Einlaß. Der Türhüter sagte: „Nein, der Erzbischof sitzt gerade bei Tisch, du mußt warten.“ Da sagte der Pilger: „Dann laßt dem Erzbischof sagen, ein alter Pilger bittet um einen Becher Wein.“ Der wurde ihm gebracht. Da trank der Pilger den Wein und ließ etwas in den leeren Becher fallen und sagte: „Bringt das dem Erzbischof. Ihm wird viel dran liegen.“ Als nun die Knechte den Becher an die Tafel brachten, wo der Erzbischof mit seinen Gästen saß, griff der Erzbischof hinein und schrie laut: „Mein Gott, das ist der Siegelring Waldemars des Großen. Da kommt Kunde vom Markgrafen Waldemar, oder er ist es selbst.“ Der Pilger wurde hereingeführt, der Erzbischof ging ihm aufgeregt entgegen, und was er sah, das war wunderlich genug: an Stimme, Gestalt, Haltung, Gang — Waldemar der Große. Und der Mann sagte: „Ich war heimlich auf ferner Wallfahrt am heiligen Grabe. Haben sie einen in Chorin begraben, so war es nicht Waldemar. Der Markgraf Waldemar bin ich selbst.“ Da ist der Erzbischof sofort ihm zugefallen und hat die Kunde ausbreiten lassen, und es sind Ritter und Bürgersleute zu ihm geströmt, und der falsche Waldemar ist ausgezogen, sein Reich einzunehmen. Und wenn es früher schon elend in der Mark ausgesehen hatte, so wurde es jetzt ganz jämmerlich, denn nun standen auch noch die Märker untereinander, die Stadt der Stadt, die Ritter den Rittern feindlich gegenüber und kämpften die einen für Waldemar, die anderen für Ludwig. Fremde Kriegsherren zogen durch das Land, die Städte mußten Belagerungen aushalten, den Bauern wurden die Äcker zertrampelt, und es gab harte Not und bittere Armut. Erst als es dem Kaiser im Kriege nicht mehr glücken wollte, ließ er zum Schein die Sache nochmal untersuchen und dann verkünden, dieser Waldemar sei doch der Rechte nicht, und die Märker sollten alle dem Markgrafen Ludwig gehorchen. Da mußte denn der falsche Waldemar wohl oder übel den Degen einstecken; aber Müllersknecht wurde er doch nicht wieder, sondern, weil die Verwandten des echten Waldemar, die Askanier in Anhalt-Dessau, ihn nun einmal für den echten erklärt hatten, so ging er selbst zu denen und wurde auch richtig als ein vertriebener Markgraf aufgenommen und fürstlich gehalten und hat sich ganz echt und richtig wie ein Fürst benommen und ist bei seinem Tode in der Fürstengruft in Dessau begraben. Das muß doch ein Müllerknecht gewesen sein, wie er nicht alle Tage vorkommt.

Aber der Mark ging es doch nicht besser, denn die Markgrafen taten nun einmal nichts. Der Kaiser machte zwar im Jahre 1356 ein Gesetz, die goldene Bulle, darin verordnete er, daß sieben Wahlfürsten oder Kurfürsten in Zukunft den Kaiser wählen sollten, nämlich die Erzbischöfe von Mainz, Trier und Köln, der Pfalzgraf bei Rhein, der König von Böhmen, der Herzog von

Sachsen-Wittenberg und der Markgraf von Brandenburg; und wer diesen sieben Kurfürsten etwas zuleide täte, das sollte gelten, als hätte er es dem Kaiser getan. So war der Markgraf von Brandenburg unter die sieben höchsten Fürsten im Reiche gekommen und hieß jetzt Kurfürst. Aber er tat darum nicht mehr für sein Land. Eine Zeitlang hat es dann der Kaiser selber genommen, und da ging es etwas besser. Als der Kaiser Karl IV. gestorben war und sein Sohn Sigismund Kurfürst geworden war, fing die allerschlimmste Not an. Denn der hatte nie Geld und kümmerte sich um sein Land nicht anders, als daß er Statthalter hineinschickte, die Geld herausholen sollten. Nun wißt ihr vielleicht schon, wie es ganz arme Leute manchmal machen müssen, wenn sie gar nichts mehr zu essen haben und können doch, weil sie vielleicht krank sind, kein Geld verdienen. Die nehmen ein Bett oder ein Kleid, das sie vielleicht gerade nicht brauchen und tragen es in das Leihhaus. Der Pfandleiher gibt ihnen dann ein paar Mark, und dafür müssen sie das Bett oder den Rock ihm als Pfand dalassen zum Zeichen, daß sie das Geld auch wiederbringen werden. Kriegen sie das Geld dann bis zu einer bestimmten Zeit nicht zusammen, dann darf der Verleiher das Stück verkaufen. Das ist ja nun schrecklich traurig, wenn einer so arm geworden ist, daß er seine Sachen verpfänden muß, und die ehrlichen Leute schämen sich furchtbar, wenn sie das tun müssen. Es muß schon ein rechter Lump sein, der sich daraus garnichts macht und trägt seine Sachen bei hellem, lichtem Tage hin. Dieser Herr Kurfürst nun kam endlich auf den schönen Gedanken, daß er zu seinem Vetter ging, der auch nicht viel taugte, aber noch etwas Geld hatte und zu ihm sagte: „Vetter Jobst, möchtest du mir nicht zwanzigtausend Goldgulden borgen?“ „Was?“ sagte der, „Zwanzigtausend Goldgulden ist etwas viel. Wie soll ich die je wiederkriegen?“ „Ich gebe dir die ganze Mark Brandenburg zum Pfand,“ sagte der Kurfürst. Na, das ließ sich der Vetter Jobst von Mähren gefallen, und so wurde er jetzt der Herr in Brandenburg, und da der Sigismund das Geld natürlich nie zurückzahlte, blieb er es auch. Und da hat er nun angefangen, in Brandenburg zu hausen. Das Geld, das er dafür gegeben hatte, wollte er wieder raushaben. So mußten denn nun seine Statthalter in die Städte und auf die Dörfer zu den Meiern oder Schultheißen und die Schuld heischen, d. h. den Zins oder das Wegegeld oder das Brückengeld einfordern, das dem Landesherrn gehören sollte. Zu den vielen Adligen und Burgherren und Rittern im Lande traute er sich erst garnicht, oder er kam schön an. „Was? Wir sitzen hier auf unserem freien Grund und Boden, erheben selber Brückenzoll und Wegezoll. Was schert uns der Landesherr?“ „Aber mein Herr, Herr Jobst von Mähren, hat da an der Spree oder an der Dahme oder an der Havel ein hübsches Dorf, zählt vierzig Hufen, bringt einem Herrn, der in der Nähe sitzt, sicher ein schönes Geld, meinem Herrn Jobst aber ist es unbequem, denn er wohnt ja hinten in Mähren und kommt selten in die Mark. Wie wär's? Ihr borgt mir 30 Gulden, und wir geben dafür das Dorf zum Pfand. Zahlen wir die Gulden nicht zurück, könnt Ihr das Dorf behalten.“ So ging bald dieses Dorf, bald jenes Schloß in die Hände der Junker, die nun aus den armen Bauern herauszwacken konnten, was sie wollten. Aber das war noch nicht genug. Weil kein Kaiser und kein Landesherr für Recht und Gericht sorgen konnte, so tat ja nun jeder im Lande, was er wollte, und niemand war seines Lebens sicher. Der Erzbischof von Magdeburg kam über die Grenze und wollte auch den Raubritter spielen, baute sich eine Burg, verbündete sich mit dem Fürsten von Anhalt, und bald wurde des Nachts in der Gegend der Stadt Brandenburg bald hier bald da der Himmel rot, weil die Landsknechte des Erzbischofs in die Dörfer gefallen waren und hatten den Bauern den roten Hahn aufs Dach gesteckt. Die Stadt Rathenow wurde durch Verrat eingenommen. Da ließ der Fürst von Anhalt die Bürger auf dem Markt zusammenkommen und befahl ihnen: „Zieht mal gleich eure Rüstungen an und nehmt eure Spieße und Hellebarden und zieht aus der Stadt, denn der Erzbischof kommt, und ihr sollt ihn feierlich empfangen.“ Es war aber eisiger Winter. Als sie das nun getan hatten und waren einige Meilen aus der Stadt, da ließen diese Raubritter alle die alten Leute und die Frauen und Kinder, die noch in der Stadt

waren, aus den Häusern jagen und aus der Stadt und drohten ihnen und sprachen: „Wer sich untersteht, wiederzukommen, den schlagen wir nieder, es sei Weib oder Kind.“ Und dann setzten sie sich in die leeren Häuser und fingen an, es sich bequem zu machen. Herr Jobst von Mähren war zu faul, um zu helfen. Rundher im Lande saßen die Junker auf ihren festen Schlössern, dazu die Zaunjunker, das waren die, deren Burgen nicht mit einer Mauer, sondern nur mit einem festen Zaun geschützt waren, und jeder sog die Städte und Dörfer aus, soviel er konnte. Die Schlimmsten waren Hans von Quitzow und sein Bruder Dietrich. Aber der Markgraf dachte: Das schadet nichts, wenn ich nur Geld von ihnen kriege, und versetzte bei ihnen Schlösser und Städte. Diese beiden Brüder aber hätten den Teufel in der Hölle nicht gefürchtet. Einmal hatte der Markgraf einen Landeshauptmann über die Mark gesetzt, daß er ihm Geld einsammelte und nach Mähren schickte. Der will einmal über die Elbe fahren mit vielen Gefolgsleuten, hat allerlei Geld und Kostbarkeiten bei sich, kann aber nicht mit allen Leuten zugleich ins Schiff, sondern muß erst mit der einen Hälfte hinüberfahren und währenddem die andern zurücklassen. Da kommt der Dietrich von Quitzow hinter den Büschen und Sträuchern hervor, wo er verborgen gesessen hat, raubt die kostbare Habe und reitet lachend davon. Der Landeshauptmann aber dachte: Das ist ein böses Geschäft, da mag ein anderer Landeshauptmann sein, und legte sein Amt nieder.

Wie nun diese Zeit das arme Land gequält worden ist, weil kein Landesherr, kein Heer und keine Polizei da war, das sollt ihr mal versuchen, euch vorzustellen. Dein Vater ist vielleicht Müller, und sein Hof gehört zu dem Gut Wilmersdorf. Der Herr von Wilmersdorf aber hat gerade einen Streit gehabt mit dem Herrn von Rochow, und dein Vater hat keine Ahnung davon, geht neben seinem Leiterwagen her und fährt Mehlsäcke nach der Stadt. Da kommt der Herr von Rochow vorbeigeritten und hat zwei Knechte bei sich. Dein Vater zieht ehrfürchtig die Mütze und will vorüber fahren. „Halt,“ schreit der Ritter, „bist du nicht der Müller Holzheimer von Wilmersdorf?“ „Jawohl, Herr von Rochow,“ sagt dein Vater. „Faßt den Kerl,“ befiehlt der Ritter den Knappen, „die Hände auf den Rücken gebunden und mit aufs Schloß. Das mag ein Lösegeld geben.“ „Mein Gott, Herr, lassen Sie mich doch gehen,“ bettelt dein Vater. Der Knecht grunzt bloß, hat ihm die Hände auf den Rücken gebunden und stößt ihn vor sich her; der andere nimmt die Zäume von den Zugpferden und lenkt den Wagen mit den Mehlsäcken herum. So geht der Zug aufs Schloß. Die Zugbrücke wird runtergelassen, der Wagen rumpelt darüber, dein Vater muß durch das schwarze Tor, die dicken Flügel schlagen hinter ihm zu, da springen auch schon ein paar Kerle hinzu und fassen ihn. In der Ecke am Schloß steht ein dicker Turm, ein tiefer feuchter Keller darin, unten rascheln die Ratten, es stinkt nach den Resten der Gefangenen, die da zuletzt gesessen haben. Da muß dein Vater hinunter, mit dem Fuß an die Kette angeschlossen, die aus dem Mauerwerk kommt. Und währenddessen sitzt ihr zu Hause, du und die Geschwister und die Mutter, und es wird euch schon bange: „Wo bleibt Vater bloß? Er müßte doch schon lange zurück sein von der Stadt.“ Es ist schon schwarze Nacht, Mutter läuft noch einmal hinaus in den Wind und horcht. Das Knacken da ist vielleicht der Wagen im Sandweg. Nein es sind die Kiefern im Busch. Und sie kommt zurück und ist ganz weiß und weint die ganze Nacht. Vater ist verschwunden. Aber nach ein paar Tagen, da kommt ein Reitknecht vom Schloß Wilmersdorf herunter und sagt: „Den Müller hat der von Rochow niedergeworfen und in den Turm gebracht. Er ist unserm Herrn feind geworden. Nun will er Lösegeld, fünf Schock böhmische Groschen. Ein Schock will mein Herr geben, denn dem Rochow kommen wir nicht an seinen Turm. Sieh zu, wie du die andern vier Schock aufbringst.“ Da jammert die Mutter: „Ach Gott, ach Gott, vier Schock böhmische Groschen in dieser Zeit, und wie lange ist es her, daß uns die Quitzows noch die zwei Kühe und die vier Schweine aus dem Stall geholt haben. Wenn ich alles verkaufe, was ich habe, kriege ich keine zwei Schock zusammen.“ „Ja, da mußt du zusehen,“ sagt der Edelknecht und reitet weg. Und jetzt seid ihr Bettler geworden, geht Haus bei Haus und jammert und bettelt, daß euch doch die Nachbarn helfen möchten, den

Vater loszukaufen. Und dieweil sitzt er in seinem scheußlichen Kerker. Nach einem Jahr sind vier Schock zusammen, mit denen vom Herrn von Wilmersdorf. Da hat sich der Herr von Wilmersdorf mit dem Herrn von Rochow vertragen, und ein Schock wird abgelassen, und der Vater kommt wieder los. Aber unterdes haben ihm die Ketten den Fuß wundgescheuert, und es ist Schmutz in die Wunde gekommen, und der Brand ist hineingeraten, und sie haben ihm den Fuß abgeschnitten. Und er kommt zurück, struppig, das Haar und der Bart langgewachsen und humpelt an der Krücke.

Meint ihr, so etwas wäre damals selten gewesen? Keinen Tag waren damals die armen Leute in der Mark sicher, daß ihnen nicht so etwas passierte. In dem Jahr, als der erste Hohenzoller die Mark übernahm und anfing, als ein echter Landesvater diesen unglücklichen Menschen zu helfen, da sind zwei Dörfer durch die benachbarten Junker ausgepocht, wie sie das nannten. Da brüllten die Ritter und Knappen Haus bei Haus, Stall bei Stall: „Wo sind die Schweine! Wieviel Kühe sind da? Habt ihr auch Pferde?" Aus den beiden Dörfern haben sie 300 Schweine herausgeholt und 200 Stück Rindvieh und 1034 Schafe, dazu alle Pferde, die noch zu brauchen waren. Und nun denkt ihr, das wäre genug gewesen. Nein, jetzt wurden die Schulzen geholt: „Was wollt ihr nun, euch ablösen oder den roten Hahn auf die Dächer?" „Junker," sagten die Schulzen, „wovon sollen wir noch Lösegeld zahlen, ihr habt ja alles weggenommen." „Also die Dörfer angesteckt," sagten die Junker. Da haben die Schulzen die Hände gerungen und haben gesagt: „Wir wollen sehen, ob einer hier oder da noch was im Spinde hat oder ein Stück Hausrat verkauft kriegt. Wieviel wollt ihr denn Lösegeld haben?" „Fünfundsechzig Schock böhmische Groschen," haben sie geantwortet, „und dazu für unsere Ritter und Knappen zwanzig Paar Hosen." Und so unglaublich es ist, sie haben aus den geplünderten Örtchen noch diese Summe herausgepreßt und haben ihnen das nackte Dorf stehen gelassen. Als sie aber weg waren, da fehlte noch ein Bauer im Dorf. Da kam es heraus, daß sie den auch noch mitgeschleppt haben, damit sie später auch für den ein Lösegeld kriegten. Es mußte verkauft werden, was ihm gehörte, und seine Familie ging von da an betteln.

Die Chroniken erzählen, daß in diesen Schlössern so manchem Bauern die Glieder verfault sind. Und wenn die Dörfer das Lösegeld nicht aufbringen konnten, dann regte sich bei den Mordbrennern kein Erbarmen mit dieser Not, dann ging das Dorf in Flammen auf. Wie manchmal auch würdet ihr, wenn's heute noch wäre wie damals, des Nachts von Feuerglut und Qualm aufwachen und kaum noch nackend herausspringen können, auch ohne daß Lösegeld gefordert ist, bloß weil irgendein Junker eurem Gutsherrn oder eurer Stadt oder eurem Landesherrn oder Bischof feind geworden ist und ihm ein Dorf abbrennt, um seine Untertanen zu plagen.

Es hat Dörfer gegeben, über die hat damals so ein Raubritter seine Faust geschwungen, und es ist auch keine Spur von ihnen übrig geblieben. Wo aber kein Landesherr half, der Kaiser konnte erst recht nicht helfen, denn es gab ja keine ordentlichen Reichssteuern und kein ordentliches Reichsheer, womit er hätte Ordnung schaffen können. Hundert Jahre nach Siegismund war noch einmal ein guter Kaiser da, der Kaiser Max, der hat es redlich versucht und einen Reichsfrieden verkündet und ein Kammergericht eingesetzt und wollte gern Ordnung bringen. Aber es ist ihm nicht gelungen. Zuletzt sagte er traurig: „Mir ist auf der Welt keine Freude mehr. Armes deutsches Land!" Der Mark Brandenburg aber ist in diese Not hinein ein Helfer gekommen, der erste Hohenzoller, Friedrich VI., Burggraf von Nürnberg. Und von dem Tage, daß die Hohenzollern in das Land gekommen sind, wurde es besser mit ihm. Sie haben eine Landesregierung aufgerichtet, haben mit Heer und Polizei ihr Land geschützt und den Schwachen geholfen und der Gesetzlosigkeit der Gewaltigen gewehrt und haben aus der Wüste einen Staat gemacht.

Kurfürst Friedrich I.

1. Der Kurfürst übt Landespolizei. Es ist im Jahre 1411, da starb der faule Jobst von Mähren, und die Mark Brandenburg kam wieder an Sigismund, der sie zuerst verpfändet hatte. Der aber war im Jahre vorher Kaiser geworden, und das hatte er keinem anderen als dem Burggrafen Friedrich VI. von Nürnberg aus dem Hause Hohenzollern zu danken. Der Hohenzollern ist eine stattliche Burg im Schwabenlande, nicht weit von dem Hohenstaufen, und die Hohenzollernschen Burggrafen von Nürnberg hatten immer treu zum Kaiser gehalten. Ihr wißt schon, wie ein Friedrich von Nürnberg geholfen hatte, daß Rudolf von Habsburg Kaiser wurde, und jetzt galt das, was Friedrich VI. sagte, wieder am meisten unter den deutschen Fürsten. Er war ein hoher, breit gewachsener Mann, das Gesicht trug er glatt rasiert, hatte aber große blaue Augen darin und starkes Haar, das ihm in Locken bis fast an die Schultern hing. Er war aber nicht bloß ein starker Ritter, sondern auch ein kluger Mann, der sogar gern in deutschen und lateinischen Büchern las, wo doch in jener Zeit viele Ritter überhaupt nicht lesen konnten. Die Roheiten der Raubritter waren ihm verhaßt, und daß sie nichts Schöneres kannten als die Leute plagen und sich recht betrinken, solange Bier und Wein nicht alle wurden, das war ihm auch ein Greuel. Er hatte auch eine schöne, kluge Frau, die nannten die Leute die schöne Else.

Als nun der Kaiser Siegismund die Mark Brandenburg wiederbekommen hatte, dachte er: Viel bekümmert habe ich mich um das Land schon früher nicht, nun kommen die Leute und klagen mir ihre Not, da kann ich vielleicht zu gleicher Zeit ihnen helfen und dem Burggrafen von Nürnberg danken. So ernannte er denn Friedrich VI. zum Verweser und Landeshauptmann der Mark, und 4 Jahre später auf der Kirchenversammlung zu Konstanz im Jahre 1415 machte er ihn richtig zum Kurfürsten von Brandenburg und Erzkämmerer des deutschen Reiches. Das blieb er als Kurfürst Friedrich I. von 1415—1440.

Da hat nun Friedrich, als er das Land übernahm, sich gesagt: Wofür braucht eigentlich ein Land einen Herrn und eine Regierung? Weil die Leute im Lande sich sonst gegenseitig fressen, und weil sie aufgefressen werden von den feindlichen Nachbarn. Das ist ein Elend in der Mark, daß niemand sein Gut sicher genießen und seine Frau und seine Kinder im Hause sicher wohnen lassen kann, weil die Starken nicht nach dem Gesetze leben wollen, sondern nach ihrem wüsten gewalttätigen Willen. Und das ist das zweite Elend, daß solche Nachbarn wie der Erzbischof von Magdeburg und die Herzöge von Pommern nach Lust und Liebe ins Land fallen können und rauben und brennen, weil kein Landesheer da ist, sie fernzuhalten oder ihre Freveltaten zu rächen. So will ich denn meine ganze Kraft und mein ganzes Geld, das ich von Nürnberg habe, an diese beiden Dinge setzen, ich will Schutz üben gegen die Feinde durch mein Heer, und ich will Polizei üben gegen die Räuber in meinem Lande, daß der Friedliche sicher wohnen kann. So brachte er Heer und Polizei ins Land, und dieses beides konnte er, weil er Geld hatte. Denn auf diesen drei Dingen ruht der Staat: Heer, Polizei und Geld.

Wer heutzutage uns beschützt, daß nicht irgendein Bösewicht auf der Straße über uns herfallen kann und uns unsere Mehlsäcke nehmen oder uns wegschleppen oder uns totschlagen, das wißt ihr ja: das ist die Polizei. Durch die Polizei wacht der Staat über seinen Bürgern, wenn sie schlafen, und schützt sie, wo sie an ihren eigenen Schutz nicht denken können, weil sie friedlich arbeiten müssen. Damit du einmal als friedlicher Bauer hinter dem Pflug sitzen oder als Maurer auf dem Gerüst stehen oder als Kaufmann deine Korinthen abwiegen kannst, sind einige Leute vom Staat gesetzt, die haben die scharfe Waffe in der Hand und haben, die einen bei Tage, die andern bei der Nacht, die Augen offen, und können den Bösewicht festnehmen, der euch überfallen oder Frauen und Kinder ängstigen wollte. Das sind die Schutzleute. Die Schutzleute sind eigentlich richtige Soldaten und müssen es sein, denn wer die gewalttätigen Bösewichter im Zaume halten soll, der muß eben das Waffen-

handwerk verstehen. So haben denn die Schutzleute auch eine Uniform an, einen Degen an der Seite und meistens einen Helm auf dem Kopfe. Es gibt Schutzleute zu Fuß und berittene Schutzleute, und auf dem Lande gehen oder reiten statt dessen in ihren grünen Uniformen die Gendarmen durch das Land. Die Schutzleute haben auch oft ebenso wie die Gendarmerie eine Pistole bei sich, damit sie schießen können, wenn ein ganz gefährlicher Mensch sich wehrt oder sie gar von einem ganzen Haufen angegriffen werden. Die meisten von ihnen sind auch richtige Soldaten gewesen, Unteroffiziere sogar, oder Sergeanten, und man nennt sie Herr Sergeant oder Herr Wachtmeister. Und natürlich sind sie stolz darauf, daß sie den Frieden und die Ordnung beschützen dürfen und daß wir alle durch ihre Treue und Sicherheit leben, und sie sehen darum stolz und stattlich aus und ducken sich vor keinem Menschen. Das wären auch schöne Beschützer, die selber schüchtern und ängstlich sind. Ein Schutzman muß stolz sein, und es gehört sich, daß wir Respekt vor ihm haben, denn durch die Schutzleute kommt es, daß uns nicht plötzlich einer am Kragen kriegen kann und uns in den Turm stecken. Ihr werdet es aber wohl allesamt noch kaum gesehen haben, daß ein Schutzmann oder ein Gendarm einmal den Säbel herauszieht und damit dreinhaut, denn jetzt wissen schon alle Leute, daß sie es können, und sehen den Säbel an ihrer Seite hängen und sehen ihren mutigen Blick, und so haben sie eben Respekt vor ihnen und halten von selber Ruhe. Und wenn einer was Böses getan hat, oder der Schutzmann glaubt wenigstens, daß er etwas Böses getan hat und will ihn mit auf die Wache nehmen, damit dort untersucht wird, wer der Mann ist und ob er wirklich etwas verbrochen hat, dann will ich jedem raten, daß er friedlich und ordentlich mitgeht. Denn wer sich gegen den Schutzmann wehrt, der leistet Widerstand gegen die Staatsgewalt, und das ist eben eine ganz schwere Freveltat. Denn wenn wir die Staatsgewalt nicht hätten, dann hätten wir noch das ganze Elend wie unter Jobst von Mähren. Der Staat aber sind wir alle, das Volk mit seinem König und seiner Regierung ist der Staat. Und darum muß sich eben jeder sagen: „Wir sind ja selber der Staat, der die Gewalt übt, wir haben selber sozusagen die Schutzleute eingesetzt und wollen selber keine feigen und faulen, sondern schneidige Schutzleute haben, und darum ärgern wir uns nicht über ihren Stolz, sondern freuen uns darüber, denn damit halten wir das Verbrechen nieder." Darum ist es auch so dumm, daß manche Leute nun in den Tod die Schutzleute nicht ausstehen können, schimpfen sie „die Blauen" und ähnlich, und freuen sich womöglich, wenn ein Schutzmann einmal eins ausgewischt bekommt. Der Schutzmann, der da beleidigt wird, ist ja nicht Herr Sergeant Müller oder Herr Wachtmeister Krüger, sondern er ist der Vertreter des Staats, ohne den wir dem ganzen Raubgesindel preisgegeben wären. Er ist unser eigener Vertreter und führt für uns den Säbel, weil wir statt dessen den Hammer oder die Nadel oder die Feder oder die Pferdeleine führen. Es kommt ja wohl vor, daß der Schutzmann mal was falsch macht, wird selber wütend und schlägt zu grob zu. Denkt mal, da ist ein Streik, manche Arbeiter wollen arbeiten, andere nicht, und die Streikenden werden wütend auf die Arbeitswilligen. Da ist es schon vorgekommen, daß die eine Partei die andere angegriffen hat und hat mit Steinen auf sie geschmissen oder hat gar einen Familienvater vom Wagen gerissen und ihn solange mit den Knüppeln über den Kopf geschlagen, bis er tot war. Seht, da ist es nun ganz einerlei, wer recht hat, die Streikenden oder die Arbeitswilligen, so etwas darf nie vorkommen. Denn wenn zwei sich streiten, so glaubt immer jeder, er hat recht, und da ist eben die Grundlage, auf der wir im Rechtsstaat leben, daß nicht der eine den andern mit Gewalt zwingt oder gar aus Wut totschlägt, denn die Raubritter meinten auch, es wäre ihr Recht, wenn sie einen Bauern ihres Feindes auf der Straße aufgriffen und in den Turm schmissen, sondern daß man vor den Richter geht und klagt oder aber sich gütlich einigt. Wer anfängt, auf seine Feinde mit Gewalt loszugehen, der bricht den Landfrieden, und dafür ist die Polizei da, daß sie das nicht zuläßt. Da müssen sie erst gut zureden und gebieten, und nur wenn die Leute Widerstand leisten, dann müssen sie zur Waffe greifen. Das ist nicht angenehm, wenn da die Schutzleute mit dem Säbel oder gar mit der Pistole losgehen

müssen, und um sie sausen die Steine oder die leeren Flaschen, und sie sind vielleicht sechs gegen hundert. Aber das hilft nichts, sie vertreten da den Staat, sie stehen da, wie Friedrich I. gegen die Raubritter oder gegen die Adligen, die ihre wilden Fehden untereinander auskämpften, und wenn der Staat aufsteht und Friede gebietet, und die Menschen leisten Widerstand gegen die Staatsgewalt, das ist eine furchtbar ernste Sache. Darum müssen alle die Menschen, die mit solchem Streit eigentlich nichts zu tun haben, nicht dabeistehen und neugierig zugucken, denn das können die Schutzleute ihnen nicht an der Nase ansehen, ob sie nun eigentlich heimlich den Aufrührern beistehen wollen, sondern jeder, der nichts mit der Sache zu tun hat, muß machen, daß er nach Hause kommt, damit die Polizei ganz alleine mit den Aufrührern zu tun hat und die Aufrührer zur Ordnung bringen kann. Und wenn ein Schutzmann im Kampf die Geduld verliert und schlägt mal zu scharf drein und trifft einen Unschuldigen, dann müssen wir uns sagen: „Ja, das ist traurig, daß das passiert ist, aber sanftmütige und zaghafte Schutzleute können wir nun einmal nicht gebrauchen, und die Schuld trifft die Aufrührer, die nicht die Staatsgewalt ehren wollten. Es ist besser, es wird einmal ein Unschuldiger getroffen, als es fallen wieder alle Unschuldigen den Gewalttätigen zur Beute.“ Wenn wir uns das immer sagen und erwägen: „Wir wollen ja doch Gesetz und Ordnung haben, also wir sind selber der Staat, und wir stellen die Schutzleute an,“ dann werden wir auch spüren, daß wir keine schlappen, sondern nur schneidige Schutzleute gebrauchen können, und werden unsere braven Schutzleute in ihrem schweren Beruf so lieb haben, wie sie das verdienen.

Das Schreckliche ist ja nun, daß die bösen Menschen und die Verbrecher heutzutage oft mit solcher Schlauheit und Heimlichkeit zu Werke gehen, daß die Schutzleute und Gendarmen ihnen allein nicht beikommen könnten. Denn wenn sie einen Mann in Uniform sehen, dann betragen sie sich ganz fromm und sittsam und tun gar nichts Böses und nur wenn sie denken, sie sind ganz sicher, dann tun sie ihre bösen Taten. Darum hat der Staat auch heutzutage Polizei, der sieht man es nicht an, daß sie Polizei ist. Das sind die Geheimpolizisten. Die gehen mitten zwischen den Leuten herum, als wären sie auch Bürger oder Briefträger oder Maurer oder Eckensteher oder Bettler oder Laufburschen und sehen auf alles, was um sie her passiert. Sie haben aber ihre Erkennungsmarke in der Tasche, und wenn sie einen Verbrecher unter den Leuten sehen, dann können sie plötzlich hervortreten und sich als Staatsbeamte zu erkennen geben und den Verbrecher festnehmen. So sind z. B. auf den Bahnhöfen und in der Eisenbahn sehr viele solcher Geheimpolizisten, manchmal sogar junge Leute oder Frauen, und passen auf, denn die ganz schweren Verbrecher suchen ja oft ganz schnell aus der einen Stadt in die andere zu kommen, oder sie gehen im Gewühl der Reisenden, wo sie denken, es kennt sie niemand, auf ihr Verbrechen aus, und deswegen ist es gut, daß gerade da Geheimpolizisten dazwischen sind. Ebenso in den großen Warenhäusern, auf Jahrmärkten oder großen Volksfesten, wo leicht Taschendiebe sich einschleichen, oder auf den Hauptverkehrsplätzen einer großen Stadt kann leicht einmal ein Geheimpolizist dazwischen sein. Da gibt es nun Leute, die sind über diese Geheimpolizisten wütend und meinen, es wäre doch unehrlich und gemein, wenn so ein Mann sich stellt, als wäre er ein gewöhnlicher Bürger, und plötzlich kommt er mit seiner Staatsgewalt. Aber wir müssen immer daran denken, daß ein Verbrecher eben erst recht im Geheimen und Finstern schleicht, und daß er das Böse tun will, der Staat aber alles Gute dadurch schützt, daß er das Böse verhindert. Darum kann sich niemand beklagen, wenn er plötzlich auf seinem bösen Wege gefaßt wird. Das ist, wie wenn im Seekrieg des Nachts ein Torpedoboot über die dunkle See herankommt und hat alle Lichter zugedeckt, daß unser mächtiges Kriegsschiff nichts davon sehen soll, und will uns heimlich und unversehens seinen Torpedoschuß in den Leib rennen, und mit einem Male blitzt der große elektrische Scheinwerfer auf dem Kriegsschiff auf und läßt seinen Strahl gerade auf das kleine Torpedoboot fallen, daß es ganz hell beleuchtet dasteht und beschämt abziehen muß oder gefangen genommen wird. Solche Scheinwerfer, die in der Nacht leuchten, sind die Geheimpolizisten,

Manchmal aber, wenn es ganz schlimm kommt, daß die Menschen so aufgeregt werden, daß sie vor der Polizei allein keine Furcht haben, dann muß der Staat wieder zu dem Mittel greifen, womit er zuerst die Ordnung geschaffen hat, als noch alles in Unordnung war, das sind die Soldaten. Dann müssen die Soldaten mit scharf geladenen Gewehren sich aufstellen oder die Kavalleristen mit blank gezogenen Säbeln gegen die Massen der Aufrührer anreiten, und es muß womöglich ohne Blutvergießen abgehen, denn vor den Soldaten haben auch noch die aufgeregten Leute, Gott sei Dank, Respekt. Wenn die Aufgeregten aber selbst diese angreifen, dann hilft es nichts, dann müssen die Soldaten schießen, und wenn nichts anderes hilft, zuletzt mit Kanonen. Und es ist ganz dumm, wenn da einige Menschen tun, als dürfte das nie vorkommen, daß die Soldaten auf die Bürger schießen. Natürlich darf es nur vorkommen, wenn der Ungehorsam gegen das Gesetz ganz unbändig hervorgekommen ist, so daß gar nichts anderes mehr helfen will. Hans und Dietrich von Quitzow waren auch Bürger des Staates, aber weil sie nicht nach dem Gesetz leben wollten, sondern nach ihrer Lust und nach ihrer Gewalt, darum mußte der Kurfürst Friedrich seine Soldaten auch auf sie schießen lassen und mußte, als alles andre nichts half, seine Kanonen gegen sie schicken. Die allererste Grundlage des Staates, daß die Untertanen den Gesetzen gehorchen, wird durch die Soldaten gelegt, und das haben wir an den deutschen Kaisern gesehen und an den Kurfürsten Ludwig oder Jobst von Mähren und vielen andern: wenn der Landesherr keine Soldaten hat, daß er die Bürger, wenn sie gewalttätig werden, zum Gehorsam gegen das Gesetz zwingen kann, dann löst sich die Ordnung auf, und es gibt bald überhaupt keinen Staat mehr. Erst wenn die Soldaten dem Gesetz wieder Gehorsam geschaffen haben, erst dann kann die Regierung aufhören, mit Soldaten Ordnung zu schaffen, und kann es der Polizei allein überlassen.

Damals nun, als der Kurfürst Friedrich I. nach Brandenburg kam, erst als Statthalter und dann als Kurfürst, da mußte er eben die erste Grundlage des Staates erst schaffen. Rund im Lande saßen die gewalttätigen und bösartigen Junker, die das Gesetz verspotteten und des Glaubens waren, daß ihr edler Stand ihnen das Recht gäbe, jeden zu überfallen und auszuplündern, dem sie Fehde ansagten. Die mußten erst unter das Gesetz gezwungen werden. Und so geschah es damals, wie es bei Karl dem Großen gewesen war: Es gab nicht Polizisten und Gendarmen neben dem Heer, sondern die Soldaten waren zu gleicher Zeit Heer und Polizei, mußten das Land nach außen gegen die Feinde und nach innen gegen die Bösewichter schützen, und es gab auch noch keine ordentlichen Gerichte neben der Polizei, sondern auf jedem Gut war der Gutsherr und in jeder Stadt der Rat mit den Schöppen Richter, und jede Stadt und jeder Gutsherr hielt sich wieder Soldaten, das waren ihre Truppen und ihre Schutzleute zugleich. Der oberste Richter aber und der oberste Polizeipräsident und der oberste Feldherr war immer der Landesherr selbst.

Und nun sollt ihr sehen, wie Friedrich I. als oberster Schutzmann seinen Bürgern und Bauern Rettung gebracht hat.

Als er ins Land kam und von den Junkern Gehorsam forderte, spotteten die über ihn. Es war damals Mode, daß ein Herrscher, der die Regierung antrat, alle die Großen oder Stände im Lande, die Ratsherren und Bürgermeister der Städte, die Bischöfe, die Grafen und Freiherren um sich versammelte und schwören ließ, daß sie ihm gehorsam sein und ihn als ihren Herrn achten und ehren wollten. Dann bestätigte er ihnen ihre Rechte und Freiheiten und gelobte, sie treulich zu beschützen. Das nannte man die Huldigung. Als nun Friedrich ins Land kam, lud er die Stände nach Brandenburg, dort sollten sie ihm huldigen. Aber sie wollten nicht kommen. Nur die Städte und ein paar Geistliche taten nach seinem Befehl, der Adel lachte ihn aus. In Nürnberg gibt es von altersher viel Spielzeug, das nennt man Nürnberger Tand. Wie nun der Burggraf von Nürnberg kam, da sagten sie: „Das ist der Nürnberger Tand.“ Und Hans von Quitzow sagte: „Wenn es das ganze Jahr lang Burggrafen regnete, so sollen sie uns doch nicht unterkriegen.“ Und sie brandschatzten und plünderten die Dörfer ihm recht zum Trotz.

Da hat sich der Kurfürst als ein tapferer Mann mit ihnen geschlagen. Er war ja so weit von seiner Heimat weg, halb Deutschland lag jetzt zwischen ihm und Nürnberg, und er hatte doch nur ein kleines Heer fränkischer Ritter mitbringen können. Die Quitzows aber verbündeten sich noch mit den Herzögen von Pommern, daß sie ins Land fielen und hülfen ihnen die Mark verheeren. Da ist ihnen Friedrich am Kremmer Damm im Jahre 1412 entgegengetreten, das ist ein schmaler Erdstreifen, der mitten durch die havelländischen Sümpfe führt, und hat ihnen eine tapfere Ritterschlacht geliefert. Er konnte aber das Heer der Feinde nicht besiegen, denn es war ihm zu groß. Trotzdem hatten die pommerschen Herzöge Angst vor ihm gekriegt und taten ihm nichts mehr, und als einige Adlige sich demütigten, dachten bald auch die Quitzows und der Edle Herr zu Putlitz und der von Rochow und wie sie alle hießen: „Wir wollen doch mal nachgeben, vielleicht hetzt er uns sonst noch den Kaiser auf den Hals.“ Und sie huldigten. Aber ernst hatten sie das nicht gemeint. Es dauerte nicht lange, da mußten sie schon wieder an irgendeinem Feinde Rache üben, und ein paar Bauerndörfer brannten lichterloh. Da sagte Friedrich: „Nun geht es nicht mehr, nun hat das Ding ein Ende. Jetzt muß ich auf diese gewalttätigen Untertanen schießen, damit meine friedlichen Untertanen Ruhe bekommen.“ Aber dann sagte er weiter: „Wenn ich nun bloß sanftmütig anfange, und sie werden mir vielleicht über, dann kriegen sie erst recht einen schlimmen Mut, und das Ding wird schlimmer als vorher. Ich muß sie gleich niederschlagen, daß sie demütig um Gnade bitten. Vielleicht kann ich dann Gnade üben.“ Und also setzte er sein halbes Vermögen aufs Spiel, um so viel Landsknechte und Ritter zu werben, daß er es wirklich machen konnte. Die Landsknechte waren nämlich in diesen traurigen Zeiten immer mehr aufgekommen. Es war ein Haufen Menschen, hier vielleicht hundert, dort vielleicht tausend, die hatten sich zusammengetan und lebten von nichts anderem, als vom Kriegsdienst. Sie wählten sich einen eigenen Hauptmann, hatten ihre eigene Fahne, traten bald bei einer Stadt, bald bei einem Fürsten oder Grafen in Dienste und kriegten dafür ihren Sold. Jeder hatte sein Weib oder seinen Burschen bei sich, die mußten ihm kochen und flicken und alles besorgen, denn so ein Landsknecht blieb eben sein Lebenlang Soldat. Letzthin hatten sie nun auch schon ihre Büchsen, das waren schwere lange Flinten, aus denen sie mit Pulver schossen. Und weil doch nun Friedrich gegen die Raubritter ziehen wollte, die auf ihren festen Schlössern saßen, so mußte er für viel schweres Geld sich auch Donnerbüchsen besorgen, so nannte man damals die Kanonen. Die waren noch ganz selten, und es gab wenige Herren, die schon welche hatten. Friedrich besorgte sich eine von einem Fürsten der Nachbarschaft, das war ein ganz gewaltiges Ding. Erst wurde sie mit Schießpulver geladen und eine große Steinkugel reingesteckt, dann hielt einer hinten eine brennende Lunte an ein kleines Loch, und nun ging es mit einem fürchterlichen Krachen los. Wie die Leute auf den tiefen Sandwegen der Mark Brandenburg damit angefahren kamen, sechzehn Pferde davor, und trotzdem blieb das Ding alle Augenblicke stehen, und die Kanoniere mußten schlagen und ziehen und schieben, daß sie wieder vorwärts ging, da lachten die Bauern und sagten: „Ist das aber 'ne faule Dirn,“ und nannten sie die faule Grete. Dazu ließ der Kurfürst noch andere Donnerbüchsen machen. Aber wo sollte er das Erz dazu herkriegen? Heutzutage würde er einfach an Krupp in Essen geschrieben haben, und der hätte ihm für einige Millionen Mark rasch ein paar Kanonen geliefert. Aber damals gab es noch keinen Krupp, und vollends in der armen Mark Brandenburg. Da kam dem Markgrafen ein kluger Gedanke. Er ließ in einigen Städten die Glocken vom Turm nehmen, und aus den Glocken ließ er Kanonen gießen, und nun konnte es losgehen. Zuerst zog er vor Burg Friesack, wo Dietrich von Quitzow saß, und es dauerte keine zwei Tage, da stürzten die Mauern und Türme zusammen, und der rote Hahn, den er so gerne den Bauern auf die Scheune gesetzt hatte, krähte auf seinem eigenen Dach, und mit genauer Not konnte er der Gefangenschaft entrinnen. Auf der Burg des Herrn von Rochow kam der Burgherr mit seinen Frauen und den Knechten aus dem Tor und hatte den Strick um den Hals, und seine Frauen trugen weißleinene Buß-

kleider, und so flehten sie um Gnade. Die stärkste Burg aber hatte Hans von Quitzow, und die Adligen im Lande paßten ängstlich auf, ob der Markgraf wohl auch diese Burg brechen würde. Es dauerte keine paar Tage, da war auch diese Burg erobert, und diesen Quitzow nahmen sie richtig gefangen. Als das die Junker im Lande hörten, entfiel ihnen das Herz. Einer nach dem andern kam und flehte um Gnade, und Friedrich war so großmütig und milde, daß er sie ohne schwere Strafen in seine Huld wieder aufnahm. Da atmete das ganze Land auf, wie wenn eine schreckliche Pest gewütet hätte und wäre durch Gottes Gnade endlich erloschen. Und den edlen Hohenzoller, der als oberster General die Siege erfochten und als oberster Schutzmann die Bösewichter verhaftet und als oberster Richter so milde bestraft hatte, den liebten seine Landeskinder recht, wie Kinder ihren Vater lieben.

Zwar haben die Junker nicht so bald auf die Dauer ihren trotzigen Sinn fahren lassen können und haben noch manchen Aufruhr und manchen Landfriedensbruch versucht. Aber immer wieder ist er als ein treuer Polizeipräsident mutig auf seinem Posten gewesen und hat das Verbrechen bestraft und die friedliche Arbeit in Schutz genommen.

3. Ich habe dies Beispiel in seiner ganzen Ausdehnung hierhergesetzt, um an ihm zugleich zwei andere Grundsätze zu veranschaulichen, von denen die Reformbewegung auf unserem Gebiet geleitet wird; das ist die packende Gestaltung des Erlebnisses und die richtige Anwendung des Heimatprinzips. Das Kind kümmert sich nicht um Zustände, es will erleben. Sollen wahrhafte Gemütsbewegungen und Willensrichtungen von dem Geschichtsstoffe ausgehen, so muß er mit der zwingenden Gewalt des Erlebnisses auftreten. Das geistige Werkzeug für das Erleben entfernter und vergangener Ereignisse ist die Phantasie; die Phantasie im Sinne Wundts als anschauendes Denken. Sie gilt es in Bewegung zu setzen. Die Phantasie aber, wenn sie wirklich das Leben nachschafft, schaut wie die sinnliche Wahrnehmung: nicht Zusammenfassungen, sondern Einzelheiten; nicht alle Einzelheiten, sondern die beherrschenden, den Eindruck bestimmenden; nicht mittelbar, sondern aus erster Hand. So also muß auch der geschichtliche Erzähler arbeiten, damit er die Schüler zum Erlebnis führt. Tat etwa Thukydides unrecht, indem er seinen Helden Reden in den Mund legte, die er selbst erfunden? Es waren doch ihre Gedanken, die wirklichen Beweggründe ihres Handelns. Indem er sie zur Rede formte, gab er dem Auftauchen dieser Gedanken in der Seele seiner Helden Gegenwart und zwang seine Hörer zum gegenwärtigen Erlebnis.

Es ist sehr auffallend, wie diese Wahrheit heut, wo die Psychologie Wundts alle Welt auf die Tatsachen des Gefühls- und Willenslebens aufmerksamer gemacht hat, sich allenthalben Bahn bricht. Falk, Gerold und Rother gehen bis zur völlig freien Erfindung historischer Gestaltungen. Das kommt, weil sie vom kulturgeschichtlichen Interesse ausgehen und für diesen Inhalt, der doch nur Milieu ist, Handlung brauchen. Hält man an der Staats- und Heldengeschichte als dem eigentlichen Stoff des Unterrichts fest, so wird man das nicht nötig haben; man wird aber in der Geschichte seiner Helden mit durstigem Auge nach Einzelzügen suchen, nicht nach gleichgültigen, als wäre das Erzählen und Sehen Selbstzweck, sondern nach den ganz bezeichnenden, die mit der Wucht eines Meistergriffels den Umriß dieser Gestalt unvergeßlich

machen. Carlyle ist hier unser Meister; und von ihm lernen wir, daß in dem Dienst dieser Aufgabe die Quelle, in seinem Sinne verwandt, ihr Recht hat auch in der Volksschule. Ja auch die Anekdote, nicht als müßige Unterhaltung, als markloses Genrebild, sondern als Schlaglicht nach Art der schmückenden Beiwörter Homers, bekommt so ihr neues Verständnis.

Mit solchen Absichten hat Nickol die schöne Literatur geschichtlichen Inhalts, vor allem aber die Monumenta Germaniae selber, unermüdlich durchforscht und in höchst dankenswerter Weise dem Lehrer hundert Fensterlein eröffnet, durch die er mit seinen Schülern die Menschen vergangener Zeiten belauschen kann, wie sie unmittelbar aus ihren Nöten heraus ihre Kräfte recken, wie sie reden und sich anziehen und essen und trinken und als lebendige, wahrhaftige Menschen über diese Erde wandeln. (H. Nickol, Bilder und Geschichten aus deutscher Vorzeit. 3 Teile. Langensalza 1912.) Das besondere Verdienst dieses vortrefflichen Werkes ist neben der Zuverlässigkeit und Selbständigkeit der Quellenbenutzung, daß es literarisch mit feinstem Geschmack für das Wirkungsvolle zusammengestellt ist, und daß es stofflich gerade die Dinge hervorrückt, die es wert sind, dem Kinde des Volks besonders gezeigt zu werden: Helden als lebendige Persönlichkeiten und Volkskräfte in heroischer Betätigung. Daß es mehr bietet, als der Lehrer unmittelbar verarbeiten kann, hat es mit Falk usw. gemeinsam; aber indem es darauf ausgeht, daß, was auch immer geboten werde, alles in lebendig packendem Bilde geschaut werden soll, bewahrt es den Lehrer, dessen Talent dafür vielleicht nicht reicht, vor dem Versuch eigenen künstlerischen Gestaltens, indem es ihm künstlerisch wirksame Quellenstücke oder aber historisch treue Nachdichtungen wirklicher Künstler zur belebenden Verwendung darreicht.

Hier liegen, um von Fritz Lehmensick nicht nochmals zu reden, auch Scheiblhubers bedeutende Verdienste um unser Lehrfach. In zwei bemerkenswerten Büchern ist er mit der ganzen Kraft einer erlebten Überzeugung für den Gedanken „der sinnlichen, phantasie- und gemütmäßigen Darstellung“ eingetreten: „Beiträge zur Reform des Geschichtsunterrichts. Mit Materialien für den Geschichtsunterricht. Von A. Cl. Scheiblhuber, Lehrer in Nürnberg. Straubing 1901“ und „Kindlicher Geschichtsunterricht. Streitfragen und Geschichten von A. Cl. Scheiblhuber. Nürnberg 1905.“ Man brauchte sich um eine richtige Erzählung nicht weiter zu bemühen, so führt er in dem zweitgenannten Werke (S. 51) aus, „wenn alle Quellenschriften nur in ausgemacht vorzüglichen Erzählungen beständen. Da aber dies nach meiner Kenntnis des Aktenmaterials nicht zutrifft, so setzt schon die richtige Auswahl von Quellenstoffen eine richtige Theorie von der Erzählung voraus.“ Diese Theorie, die Scheiblhuber dann entwickelt, ist so vortrefflich, daß ich nur bedaure, sie aus Raummangel nicht ganz hierhersetzen zu können. Das Wichtigste aber darf ich nicht übergehen.

„Das Kind braucht Personen, denen es sein Interesse zuwenden, mit denen es denken, fühlen und wollen kann, mit denen es sich förmlich im Geiste iden-

tisch fühlt, weil es sich ganz in ihre Lage versetzt. Dann reicht es nun nicht hin, daß man nur im allgemeinen von Personen redet, sondern es müssen ganz bestimmte Personen sein ... Die Personen der Erzählung sind aber nicht etwa geschildert, beschrieben, sondern sie werden uns tätig vorgeführt. Und alle ihre Taten hängen unter sich zusammen und strömen wie die Wasser eines Flusses demselben Ziele zu; sie bilden eine Einheit, eine Handlung. Und diese Handlung wird uns nicht auf einmal vorgeführt, sondern Stück für Stück. Darin besteht ja der Genuß des Schülers, daß er von einem Teil der Handlung auf den andern gespannt bleibt, bis am Schluß seine Neugierde gestillt wird."

Wir können hinzufügen, darin besteht nicht bloß sein Genuß, sondern die Innerlichkeit seines Erlebnisses; denn da die Spannung ein Willensakt ist, sind die aus dieser Spannung hervorquellenden Schöpfungen seiner Phantasie Erlebnisse, an denen die innerste, die wollende Seele beteiligt ist, indem sie sie aus der Sphäre des Gleichgültigen zur gefühlten Wirklichkeit erhebt. Und unter diesem Gesichtspunkt sind die vielen Einzelbilder, die Scheiblhuber in beiden Büchern zeichnet, überaus lehrreich und nachahmenswürdig.

Freilich gehört zum ganz echten, ganz unmittelbaren Erleben auch der Punkt, auf den Berthold Otto mit der ganzen Eindringlichkeit eines gottbegnadeten Erziehers aufmerksam gemacht hat, die Lebenswahrheit der Sprache. Die Sprache muß, damit sie die frei schaffende Seele nicht hemmt, nicht in eine papierne, geschraubte, erlogene Welt hineinhebt, sondern ganz wahrhaftig sich völlig an den Stoff verlieren läßt, in den Urtönen klingen, die die Seele bildet, wenn sie sich ganz vergißt. Die Sprache des Alltags, die Sprache des Lebens ist allein die wahrhaftige; und wer auf der Kinderseele spielen will wie ein Meister auf seiner Geige der muß die Schulsprache, die Buchsprache vergessen und in der Lebenssprache reden können. Wobei die Mutterlaute, mit denen das Alter redet, wenn es sich gütig und froh unter die Jugend mischt, noch besonders klingen. Und das gilt ganz ebenso für die Erzählung selbst wie für die erklärende, auslegende Beseitigung der Schwierigkeiten, die der Lebenswirklichkeit entsprechend sich überall, wo es nötig ist, ganz von selbst einflechten wird. Wir haben kein Geschichtsbuch von Otto, das unmittelbar für den Volksschulunterricht zu verwenden wäre. Aber wer sein Büchlein „Fürst Bismarcks Lebenswerk, den Kindern und dem Volke erzählt, Leipzig 1903" mit dem Respekt durcharbeitet, den dies kleine Meisterwerk verdient, der hat an einem typischen Beispiel alles, was unsere Bewegung Gesundes in sich birgt: Wahl des bedeutungsschweren Stoffes, Ausgestaltung des Stoffes zu packend lebendigen Bildern, Darbietung dieser Bilder in einer Sprache, die den vermittelnden Menschen vergessen läßt und die Natur selber redend zu machen scheint, Verarbeitung dieser Bilder zu einem tief wahrhaftigen, auf Einsicht begründeten Staatsgefühls. Gibt es manches zu breit für das Lebensalter, an das wir hier denken, gibt es eine Begründung politischen Denkens, wie sie über die schlichtesten Bedürfnisse hinaus schon dem Fortbildungsschüler vollauf genug sagt, so wird der Volksschullehrer die nötigen Abzüge machen, immer aber unter der Führung eines Mannes stehen, der nicht in Nebendingen und pädagogischen Mätzchen die Haupt-

sache sucht, sondern dem Ziel all unserer Erziehung auf den Grund und der empfangenden Jugend ins innerste Herz sieht. Und ebenso lehrreich ist das Werkchen „Vom Deutschen Reich und seinen Einrichtungen. Ein staatsbürgerliches Lesebuch für Jung und Alt von Berthold Otto. Leipzig 1911." Ein Buch für selbständige Leser, die auszusuchen und zuzubereiten verstehen; für Mittelschulen und höhere Schulen noch ebenso ergiebig wie für Volksschulen; aber in der Kunst, Schwieriges einfach zu sagen, unübertrefflich. Wie wird da z. B. (S. 32) über die Zustände des alten Deutschen Reiches gesprochen, so verblüffend wahr und überzeugend:

„Der deutsche Bund war nun aber kein Staat. Er hatte keinen einheitlichen Willen, er hatte keinen Kaiser und keine Volksvertretung, sondern nur einen Bundestag. Da kamen nämlich in Frankfurt a. M. die Gesandten von allen Staaten zusammen und berieten über alles, was alle Staaten gemeinsam einrichten wollten. Aber sehr viel konnte gar nicht dabei herauskommen, denn es war gar nicht ohne weiteres möglich, daß ein Staat gegen seinen Willen gezwungen werden konnte. In wichtigen Dingen konnte jeder Staat sagen: „Nein, da mache ich nicht mit." Und es war nun auch in kurzem so, daß die andern großen Völker sich um die Deutschen ganz und gar nichts mehr kümmerten, als gäbe es auf der Erde gar kein deutsches Volk. Die Deutschen aber, wenigstens die tüchtigsten unter ihnen, waren damals wütend und grimmig darüber. Unsere Väter und Großväter haben auch mitgemacht dabei und werden wahrscheinlich auch mit grimmig und wütend gewesen sein. Die Deutschen wollten durchaus wieder einen Kaiser haben, und sie wollten eine deutsche Volksvertretung."

Man denkt an das Ei des Kolumbus, wenn Otto in seiner Zeitschrift „Der Hauslehrer" sagt (1911, S. 14):

„Das, wofür wir uns interessieren, was wir gerne hören möchten, behalten wir am leichtesten und sichersten. Wenn uns plötzlich jemand an einem schönen Vormittag um neun Uhr übern Hals kommt und sagt: „So nun passen Sie mal gefälligst auf; jetzt will ich Ihnen auseinandersetzen, was im Königreich Preußen ein Landrat zu tun hat und was er nicht tun darf," — ja, in den meisten Fällen sagen wir dann: „Verehrter Freund, dafür habe ich jetzt keine Zeit." Aber wenns jemand ist, den wir nicht abweisen können, und den wir aus Höflichkeit anhören müssen, oder weil er unser Vorgesetzter ist, ja da werden wir eben aus Höflichkeit oder aus Zwang zuhören, aber behalten werden wir ganz gewiß nichts davon. Und wenn man uns nach acht Tagen wieder fragt, da werden wir ganz gewiß nichts mehr davon wissen ... Aber wenn wir nun gerade mal persönlich mit einem Landrate zu tun gehabt haben, wir haben von einem Landrate irgend etwas verlangt und haben von irgendeinem Schreiber des Landrats vielleicht die nicht allzu höfliche Antwort bekommen, daß das, was wir wollten, das Landratsamt gar nichts anginge, ja dann interessiert uns auf einmal zu wissen: „Was geht denn nun eigentlich den Landrat an?" So treiben wir Staatsbürgerkunde ... Aber natürlich sprechen wir nur ganz selten davon, was ein Landrat zu tun hat, öfters schon davon, was ein Minister oder ein Reichskanzler zu tun hat, und am häufigsten davon, was ein Minister oder ein Reichskanzler oder ein Kaiser oder ein König wirklich gesagt oder getan hat ... Denn wenn ein Reichskanzler oder ein Minister oder ein Kaiser oder ein König etwas getan hat, so sieht man eben daraus, daß ers hat tun können."

Genug, genug hiervon. Wer es nicht in allen Fingerspitzen spürt, daß diese lebenswahre Sprechsprache die Dinge in ihrer eigensten Natur vergegenwärtigen hilft, ganz anders als die papierne Buchsprache es je vermöchte, dem ist es durch keine theoretische Erörterung klarzumachen.

4. Aber noch auf eine andere Frage hat uns diese Äußerung von Otto geführt: auf die Frage, von wo eigentlich wir ausgehen müssen, wenn wir dort anfangen wollen, wo die Seele zu Hause ist; anders ausgedrückt, wie wir das Heimatsprinzip im Geschichtsunterricht fassen müssen, wenn wir nicht pädagogischen Machtsprüchen folgen wollen, sondern den wahrhaftigen Lebensgesetzen. Otto sagt: Da, wo die Interessen des Kindes liegen, da ist seine Heimat, und da könnt ihr getrost anfangen. Das ist das Prinzip der psychologischen Nähe. Tecklenburg sagt: Wo um den Heimatsort des Kindes der Horizont aufhört, da ist seine Heimat, und da müßt ihr anfangen. Das ist das Prinzip der räumlichen Nähe. Und wir behaupten: Otto hat nicht nur recht, sondern es ist eine Lebensfrage der Schule, daß er auch recht behalte, trotz der vortrefflichen Anregungen, die wir auch von Tecklenburg empfangen haben und dankbar verwerten wollen.

Die beiden Schriften, auf die wir hier Bezug nehmen wollen, sind „Schule und Heimat. Wegweiser zur Umgestaltung des Unterrichts von der Heimat aus. Unter besonderer Berücksichtigung des Geschichtsunterrichts. Von Aug. Tecklenburg, Rektor in Göttingen. Zugleich 2. Auflage von des Verfassers Schrift: Die organische Eingliederung der Heimats- und Stammesgeschichte in die Reichsgeschichte. Hannover-Berlin 1909“; und „Der erste selbständige Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage in Theorie und Praxis. Typisch dargestellt in ausgeführten Lektionen und in Lektionsentwürfen von Aug. Tecklenburg, Lehrer in Göttingen. Hannover-Berlin 1904.“ In der erstgenannten Schrift findet sich (S. 11—54) ein Abriß der Geschichte des Heimatgedankens von hohem Interesse, das für uns namentlich da einsetzt, wo der Name Heinrich Sohnreys auftritt und mit ihm die stärkste Anregung, die der Heimatgedanke empfangen und dann in Namen wie Tecklenburg, Weigand, Lehmann, Lohmeyer, Ehrenberg, Menzel, Rudorff u. a. weiterbetätigt hat. Über alle diese Namen ist bei Tecklenburg a. a. O. nachzulesen. Die Grundsätze, namentlich sozialer Art, die Sohnrey in den Vordergrund gerückt hat, sind ja überaus gesund und machen, wie Tecklenburg sehr richtig sagt, die Frage der Heimatpflege auch in der Schule zu einer bedeutsamen Frage der inneren Politik. Wer sollte nicht Sätze und Grundsätze billigen wie diese: „Wie verhelfen wir den Besitzern zu Arbeitern, Knechten und Mägden? ... Wie erhalten oder schaffen wir eine ausreichende, gesunde, seßhafte Landbevölkerung? ... Die Wohlfahrts- und Heimatpflege faßt aber nicht nur die äußere, die räumliche Abwanderung ins Auge, sie verfolgt auch den inneren, den geistigen Zug vom Lande, der, weil nicht so augenfällig wie der Notstand infolge der äußeren Abwanderung, leider von unseren maßgebenden Kreisen lange nicht genug gewürdigt wurde. Die Wohlfahrtspflege hat es also nicht nur mit materiellen, sondern ebenso mit idealen, mit psychischen Ursachen und Mitteln zu tun. Wie sie z. B. dort die Seßhaftmachung der Arbeiterbevölkerung durch innere Kolonisation, durch Besserung des Wohnungswesens usw. erstrebt, so trachtet

sie darüber hinaus auch die idealen Besitztümer der Landheimat zu pflegen und zu bereichern." (Sohnrey bei Tecklenburg S. 40.) „Den Unterricht heimatlich ausgestalten, heißt nunmehr: ihn in allen seinen Zweigen dem Leben unmittelbar dienstbar machen ... Die ländliche Wohlfahrts- und Heimatpflege verspricht immer mehr eines jener „großen Mittel" zu werden, durch welche man die sozialen und wirtschaftlichen Nöte auf dem Lande zu beseitigen hofft, und schon wird sie mit in das Programm einer beginnenden Heimatpolitik aufgenommen. So sagt Professor Ehrenberg in seiner jüngst erschienenen Schrift „Heimatpolitik" (Rostock 1908) S. 28: „Die ländliche Wohlfahrts- und Heimatpflege ist eines der bedeutsamsten Mittel, über welche die ‚Heimatpolitik' verfügt, um dasjenige zu erreichen, was der ehemalige französische Ackerbauminister und Ministerpräsident Méline ‚die Rückkehr zur Scholle' genannt hat.... Mit dieser Anerkennung und Würdigung der Heimatpflege überhaupt hängt aber eine steigende Wertschätzung der heimatkundlichen und heimatpflegerischen Maßnahmen der Schule und des Unterrichts aufs engste zusammen" (Tecklenburg S. 43). Und so ist auch unverkennbar richtig, was Tecklenburg über die Verwandtschaft der Bewegung für Heimatkunst einerseits, über die Heimatpflege der Großstadt andererseits sagt, welch letztere etwa in Gansbergs Buch „Streifzüge in die Welt der Großstadtkinder" oder in der trefflichen Gedichtsammlung „Im steinernen Meer" von Oskar Hübner und Johannes Moegelin, Berlin 1910, besonders tüchtige Anregung und Nahrung empfangen hat. Nur um eins müssen wir bitten: man verliebe sich in diese zweifellos richtigen und wichtigen Gedanken nicht so, daß man durch Übertreibung schadet und wichtigere Interessen darüber zurückstellt. Einmal handelt sich's wirklich, wenn man das Heimatprinzip so räumlich faßt, wie Tecklenburg (S. 55) tut, in erster Linie um die Einführung in diesen Raum, seine Natur und sein Leben, und es sind die Erdkunde und die Naturkunde, die hier herrschen müssen. Gerade die Vorschläge, die aus der in Fühlung mit dem Bund für Heimatschutz herausgegebenen Schrift von Conwentz „Die Heimatkunde in der Schule, Grundlagen und Vorschläge zur Förderung der naturgeschichtlichen und geographischen Heimatkunde" zu entnehmen sind, und die Tecklenburg wegen der mangelnden Beziehung zur Geschichte nicht weit genug gehen, treffen das Richtige. Jene Treue zur Scholle wurzelt in der Liebe zur heimatlichen Landschaft mit ihrer Natur und Sitte; die Geschichte kann sich, wo diese Dinge erwähnt werden, an geeigneter Stelle darüber ranken wie ein liebliches Schlinggewächs; drängt sie sich ungebührlich hervor, so kann sie wie jedes Schlinggewächs gefährlich werden, kann das bedeutsame Leben, das darunter pulsiert, überwuchern und ersticken.

Warum? Wo liegt die Gefahr? Sie liegt darin, daß der Deutsche seiner Natur nach viel zu sehr zur Eigenbrödelei, zum Partikularismus, zur Kirchturmspolitik neigt und es höchst nötig hat, von ihr zu größerem Gesamtgefühl erzogen zu werden. Sie liegt darin, daß wir in so unendlich langsamer Geschichte voll Mühe und Irrungen aus einer zer-

splitterten Masse kleiner und kleinster Staaten und Staatsklümpchen zusammengewachsen sind, die als hundertköpfige Hydra einen Herkules brauchten, um den Eigensinn zu zerbrechen, und die es an tausend Stellen unseres Vaterlandes viel nötiger machen, zu vergessen, als sich zu erinnern. Soll denn das immer so bleiben, daß der Rheinländer und Westfale vom Ostelbier redet, als wäre da ein fremdes Volk, uneingedenk, daß es der Ostelbier war, der ihnen das napoleonische Joch vom Nacken riß und ihnen hineingeholfen hat ins deutsche Vaterland? Daß man, wie ich es kürzlich in einer Gesellschaft von Oberlehrern erlebte, im Westen von „Verpreußung" redet, als sei der Name Preußen ein Schimpfwort und nicht der Inbegriff des stolzesten Staatswesens, das durch seine staatsbildende Energie für das neue Deutsche Reich ein Rückgrat geschaffen und mit seiner Auferstehung dann doch auch der beispiellosen Blüte der preußischen Westprovinzen erst zur Geburt verholfen hat? Es fehlt nur noch, daß der im Bergischen sich gegen den Grafschafter und der Grafschafter sich gegen den Kurkölner brüstet und jeder denkt, er sei was Großes, wenn er seine höchst bescheidene Geschichte zu einer Bedeutung aufbläht, die den Charakter verdirbt, weil sie die Grenzen zwischen Kleinheit und Größe verwischt. Die Geschichte soll auch darin ein Weltgericht sein, daß sie die Vorgeschichte der kleinen hilflosen Glieder in verdiente Vergessenheit versenkt und ihnen das innige, frohe Einswerden mit ihrem großen Staat auch dadurch erleichtert, daß sie seine Vorgeschichte als die eigene, sein Werden als das eigene Werden fühlen läßt. Die Heimatgeschichte aller preußischen Provinzen ist die Geschichte Brandenburgs und Preußens; die Ortsgeschichte aber gibt, wie oben gesagt, der Liebe zu diesen Gegenständen der Erdkunde romantischen Duft oder schmiegt sich gelegentlich in die Staats- und Reichsgeschichte etwa mit dem Gefühl des Bächleins, das in Goetheschem Sinne sich aufjauchzend hineinwirft in die Arme des Stroms, des großen, umfassenden Vaters.

Die Jugend selbst gibt uns recht. Denn die Jugend ist wahrhaftig und hat ein Gefühl wie für die Lügenhaftigkeit, die sich zur Größe bläht, so für das wahrhaft Große. Ich bin Pommer. Aber ich besinne mich recht gut aus meiner Kinderzeit, wie uns wohl die Sagen vom Herthasee und von Swantewit mit besonderem Schauer erfüllten, weil wir nach der Geographiestunde vom Schulhof aus die blauen Berge Rügens über die See aufdämmern sahen, wie uns dagegen die eigentliche Geschichte Pommers immer wieder in gähnende Langeweile versenkte. Es waren ja doch Kläglichkeiten gegen die Heldengeschichte, die uns umfing mit den Namen Albrecht der Bär und Friedrich von Hohenzollern. Solchen Sinn für das Echte soll die Geschichte der Jugend nicht verstören, sondern entwickeln.

In dieser Beziehung dürfen wir von dem so trefflichen Scheiblhuber nicht lernen. Irgendwo in „Vergangenheit und Gegenwart" las ich einmal eine Bemerkung von Tecklenburg, daß man Scheiblhuber sofort den Süddeutschen anmerke, und das sei gut und recht: irgendwo

müsse der Mensch zuhause sein. Mir scheint doch, über den Süddeutschen müßte in seinen Geschichtsarbeiten der Deutsche sich stärker erheben. Ist das wirklich echter erziehender Geschichtsunterricht, wenn in dem „Kindlichen Geschichtsunterricht“ von Scheiblhuber vier Bilder sich um die Schlacht von Langensalza drehen, diese Schlacht, die wahrhaftig nicht dazu beigetragen hat, uns Deutsche in gemeinsamer Größe zusammenzuschweißen, dagegen um die Großtaten des Französischen Krieges, um Wörth, Gravelotte, Sedan (die doch zu Einzelbildern nach Quellenberichten Stoff die Überfülle geboten hätten), nicht ein einziges? Ist das die Frucht unbefangener deutscher Geschichtsforschung, wenn vom Krieg nichts als Bilder des Grauens, der Tränen, der Verzagtheit, der Verbissenheit gezeichnet werden bis zu der heldenhaften Äußerung eines preußischen Offiziers (!): „Ich bin wieder gesund. Aber wenn sie mich abermals in den Krieg schleppen wollen, so tu ich's nicht, mag daraus werden, was da will. Mein Gewissen hat an einem Brudermord genug zu tragen“, — dagegen von all dem Heroismus, von der Wonne des über ein blödes Ichtum hinausgehobenen Daseins, von der Erregung und Steigerung aller Kräfte, die der Krieg gibt, keine Silbe. Und das mit der Überschrift: „Der Krieg — wie er ist.“ Ist das wahr? Ist das nicht Bertha von Suttnersche Einseitigkeit, und fahren wir nicht richtiger, wenn wir Detlev von Liliencron und Gustav Frenßen daneben hören? Wahrhaftig, der Bayer Georg Hirth, wenn er es täte, würde andere Geschichtsbilder zeichnen (auch nur als Beispiele ausgewählt), weil ihm stets Deutschland, Deutschland über alles geht. Scheiblhuber selbst wird ja ohne weiteres zugeben: Wer Geschichtslehrer sein will, muß erst selbst aus der Geschichte gelernt haben. Sein Beispiel aber scheint mir zu zeigen, daß der Kultus der Heimat- und Stammesgeschichte eine Gefahr birgt, die nicht unterschätzt werden darf.

Tecklenburg sagt, für den Anfang schwebe jeder Geschichtsunterricht, der sich nicht auf heimatlichem Boden aufbauen lasse, in der Luft, weil ihm der geographische Untergrund fehlt. Das ist deshalb unrichtig, weil man ihn auch auf andere Grundlage stellen kann, als auf die geographische, die für hundert geschichtliche Personen und Taten sehr nebensächlich ist. Infolgedessen beruht die Forderung, man dürfe den eigentlichen Geschichtsunterricht nicht mit dem Kaiser, seiner Familie und seinen Vorfahren beginnen, auf Irrtum und Übertreibung. Des Kaisers Bild hängt vor den Augen des Kindes, seinen Geburtstag hat es schon im neuen Kittelchen gefeiert und das schwarz-weiß-rote Fähnlein ihm zu Ehren geschwenkt, bei ihm ist es zuhause. Die psychologische Nähe ist auch eine Heimat. Zudem hat es von Kaisern und Königen in seinen Märchen schon oft genug gehört, und es umfaßt seinen König mit richtigerem Gefühl, wenn es von dieser Vorstellung aus ihm naht, als wenn es durch eine lange Wanderung von seinem Dorfschulzen über Bürgermeister, Landrat usw. bis zu ihm vorgedrungen ist und, da es all diese Zwischenstufen aus eigenem Umgang ja doch nicht kennt, ihn im Grunde nicht viel anders fühlt, denn als einen großen Dorfschulzen. So haben wir in dem Schutzmann, der über die Straße geht,

in dem großen Bruder, der gerade in Potsdam bei der Garde dient, in dem Königsbild, das auf dem Taler steht, und in den Fahnen, die wir zu Sedan heraussteckeN, eine seelische Heimat, die wir weit besser für die ersten Ausflüge in die Geschichte benutzen können als die Wiesen hinter unserem Dorf, selbst wenn Stumpfe von Pfahlbauten darin oder eine Schwedenschanze dahinter liegt.

Diese Heimat aber, die Heimat der psychologischen Nähe, muß allerdings der Geschichtslehrer unablässig, ja bis zur letzten Geschichtsstunde hin, seinen Wirkungen zugrunde legen. Was habe ich, ich Bauernjunge in Tuntenhausen, von den Taten des Großen Kurfürsten, Friedrichs des Großen, Bismarcks, von dem Staat, den sie aus dem Chaos hervorgearbeitet haben mit ihrer Heldenkraft, — dessen muß ich mir immer und immer wieder bewußt werden, um meine Heldenverehrung und meine Staatsgesinnung auf festem Boden zu verankern. Und gerade für das Zurechtfinden in dieser seelischen Heimat hat Tecklenburg in seinen Plänen für den Vor-Geschichtsunterricht, den Unterricht namentlich des ersten und zweiten Schuljahrs (Nahrung; Kleidung; Wohnung; Gesundheit; Familie; Bildung; Rechtsschutz; Landesschutz — „Die Soldaten kommen. Mein Bruder muß bei die Soldaten. Mein Bruder kam auf Urlaub. Einquartierung —"; Seelenheil; Wetter; Die Gemeinde; Der Staat — „Der Kaiser hat Geburtstag. Wie des Kaisers Kinder spielen. Das Bild des Kaisers —" S. 94) so Wertvolles beigebracht, daß wir ihm herzlich dankbar sein wollen. Um so mehr aber, wenn wir das nach seinen Vorschlägen gemacht haben, können wir beim ersten Eintritt in den eigentlichen Geschichtsunterricht sofort mit der Staatsgeschichte beginnen und damit die ersten Hammerschläge tun, mit denen wir unsere Knaben zu Männern erhärten.

Die Heimatgeschichte, wo sie nicht ein Stück allgemein wichtiger Staats- und Reichsgeschichte ist, gehört — namentlich auch in der Form örtlicher Sage — wie ein Schmuck der Heimat in die Heimatkunde als Erdkunde; ein Fortschritt darüber hinaus ist kein Fortschritt sondern ein Rückschritt. Das Heimatprinzip, das den Geschichtsunterricht selber beherrschen soll, ist das der seelischen Nähe und der Beziehung aller Weltereignisse und des werdenden Staats auf die heimischen Interessen.

5. und 6. So haben wir denn noch in Kürze die beiden letzten Forderungen formaler Art ins Auge zu fassen, die unsere Zeit besonders betont: die des Arbeitsprinzips und der Quellenbenutzung. Beide greifen ineinander ein, denn, von kleinen gelegentlichen Handarbeiten kulturgeschichtlicher Art oder Anfertigung von Reliefkarten und Plänen abgesehen, kann das selbständige Arbeiten in der Geschichte ihrer Natur nach nur im Erarbeiten des Wissens aus Quellen bestehen (denn das Nachliefern einer Schlacht, das Markieren einer Belagerung im Gelände u. dgl., so hübsch und wirksam es die Erkenntnis in Handlung umsetzt, kann doch nur selten auftreten und verliert nie ganz den Charakter des Spiels). Das Beste, was zur Sache gesagt ist, findet sich in den Leitsätzen des Dr. P. Rühlmann (Mitherausgeber

der „Vergangenheit und Gegenwart"), die er auf dem Ersten Deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde 1911 in Dresden seinem Referat über das Thema „Arbeitsschule und Geschichtsunterricht" zugrunde gelegt hat. Ich nenne folgende Sätze als besonders wichtig:

„Die moderne Psychologie betont stark die Aktivität der Seele, das motorische Element beim Lernprozeß ... Von politischer Seite fordert man mit Rücksicht auf das Wesen des modernen Staats politisches Denken, politisches Urteil, politisches Verantwortlichkeitsgefühl mit starken politischen Willensimpulsen ... Auf der Unterstufe (Kl. VI—IV und entsprechenden Stufen der Volksschule, 4.—6. Schuljahr) ist und bleibt das Hauptlehrmittel des Geschichtsunterrichts wie bisher: Die Erzählung des Lehrers ... Als Korrektiv gegen die einseitige Rezeptivität kommen aber neben den bisher allgemein schon geübten Mitteln zur Erregung der Selbsttätigkeit noch in Betracht: 1. Die Schülerfrage; ihre Anwendung ist nicht ohne gewisse Gefahren (Eitelkeit, frühreife Kritik, Vernichtung des für den Geschichtsunterricht so wichtigen Autoritätsgefühls). 2. Privatlektüre. 3. Die Tätigkeit der Hand. Zunächst die gestaltende (man läßt die Cäsarbrücke, Saalburg entstehen, verwendet die historischen Modellierbogen, läßt aus Plastilin eine Sorbenhütte, einen Opferaltar aufertigen usw.) dann aber auch die zeichnende (man läßt etwa historische Situationen aufzeichnen, den Grundriß einer Ritterburg, eines Patrizierhauses usw.). Diese Arbeiten der Hand müssen aber freiwillige und individuelle bleiben; wenn einzelne Methodiker in ihnen das Wesen der Arbeitsschule sehen, verkennen sie vollständig das Wesen der Geschichte als Geisteswissenschaft 4. Herbeischaffen der heimatgeschichtlichen Anschauungsmittel durch die Schüler." (Wir könnten hinzufügen, auch der Anschauungsmittel der weiteren Staatsgeschichte, wie sie sich durch Sammeln von Ansichtskarten, Ausschneiden aus Kalendern, illustrierten Zeitschriften usw. beibringen lassen). Für die Mittelstufe der höheren, die Oberstufe der Volks- und Mittelschulen treten als neue Mittel des Arbeitsverfahrens hinzu: „1. Die Quellenbenutzung. Auf dieser Stufe kann sich der Geschichtsunterricht aus inneren Gründen noch nicht aufbauen auf Quellenschriften, die Quelle hat nicht heuristischen, sondern nur illustrativen Charakter. Ferner ist auf dieser Stufe die kritische Quellenvergleichung noch nicht angebracht; die Interpretation der Einzelquelle steht durchaus noch im Vordergrunde... 4. Kleine selbständige Ausarbeitungen und Vorträge: Eine Quelle, ein historischer Roman, ein Memoire, eine Staatsschrift usw. ist nach Wahl des Schülers unter einem vom Lehrer gegebenen Gesichtspunkte durchzuarbeiten. Ist die Arbeit gelungen, kann sie vorgelesen werden ... Auf der Oberstufe der Vollanstalten, Seminare, Frauenschulen usw. hat der Vortrag des Lehrers, namentlich wenn er nicht auf einer natürlichen Veranlagung basiert, stark zurückzutreten zugunsten des arbeitsunterrichtlichen Verfahrens. Hierfür ist maßgebend eine Anlehnung an die Methode der historischen Institute. Es ist der Versuch zu machen, in jedem Jahrespensum etwa zwei bis drei bestimmte, engbegrenzte Perioden aus Quellen aufzubauen; also mehrere gleichzeitige Quellen kritisch nebeneinanderzustellen. Diese Perioden müssen natürlich Höhepunkte der Entwicklung bedeuten, vor allem muß der Vergleich mit der Gegenwart möglich sein."

Die Zahl der Quellenlesebücher und Quellensammlungen, die sich hierfür zur Verfügung stellen, wächst von Tag zu Tag. Nickols oben genannte Arbeiten haben den Vorzug, daß sie zugleich den didaktischen Wert des künstlerisch packenden Moments erkannt haben und ihm Rechnung tragen. Voigtländers Quellenbücher bilden eine sehr handliche Sammlung mit überreichem, freilich verschiedenwertigem Material. Tecklenburgs „Geschichtsquellen für grundlegendes und belebendes Lesen im Geschichtsunterricht" (bei Vandenhoeck und Ruprecht in Göttingen seit 1911 erscheinend) sind sowohl wegen ihrer

Billigkeit und ihrer Kürze wie wegen ihres frisch illustrierenden Charakters auch für die Volksschule, die doch mit Zeitersparnis rechnen muß, wohlgeeignet. Schmieders Werk „Quellen zur Geschichte. Für höhere Schulen nach dem Gesichtspunkt der Persönlichkeitserziehung und der staatsbürgerlichen Bildung zusammengestellt von Dr. phil. J. Schmieder, Leipzig 1912" erfüllt den im Titel besonders bezeichneten Zweck und wird um seinetwillen auch auf Lehrerseminaren gute Dienste tun. Schon die Verteilung des Umfangs — Bd. I gibt auf 283 Seiten die Zeit von der germanischen Urzeit bis 1786, Bd. II auf 250 Seiten die Geschichte von der französischen Revolution bis zur Gegenwart — zeigt, wie der Verfasser mit der Knechtschaft der Überlieferung bricht und seine Arbeit auf die Ziele einstellt, die unsere Zeit als die des Geschichtsunterrichts erkannt hat. Wann werden wir auch in den Volksschullehrplänen aus der Geschichte des Mittelalters, der Germanen, des alten römischen Reiches deutscher Nation all den Ballast ausscheiden, der unser gegenwärtiges Handeln nicht bestimmt, und dadurch den Zeiten Friedrichs I. und II. von Brandenburg, des Großen Kurfürsten, Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart zu ihrem Recht verhelfen; diesen Zeiten, auf denen unser vaterländischer Stolz, unsere staatsbürgerliche Einsicht und unser bewußter Wille zum Deutschtum ruht wie auf Grundmauern.

7. Eins aber hat die neueste Zeit uns noch wieder bewerten gelehrt, was in gesunder Reaktion gegen den didaktischen Materialismus vergangener Tage zu kurz gekommen war: die Festigkeit des Wissens, mit dem das Urteil arbeiten muß und mit dem auch das Gefühl sich zu rechtfertigen hat. Das „Schwatzen ohne exaktes Wissen" nennt Rühlmann als eine der Gefahren einer verfrühten Herausforderung des Urteils. Sie bleibt jederzeit bestehen, wenn das Wissen, das einmal exakt gewonnen war, wieder verloren ging. Wenn ich mich für Bismarck begeistern soll, muß ich nun einmal wissen, was er getan hat. Wenn ich die Sicherheit, die mein Staat mir gewährleistet, schätzen soll, so muß ich nun einmal wissen, welches Elend geherrscht hat, ehe dieser Staat und diese Sicherheit da war. Gewiß tut die Lebendigkeit des gezeichneten Bildes dazu ihr gutes Teil. Ein erschütterndes Erlebnis vergißt sich nicht leicht wieder. Aber daneben bedürfen gewisse Namen, Zahlen, Ereignisse der planmäßigen Einprägung als die Nägel, an denen man sein übriges Wissen aufhängen kann. Auf die Frage, wer den Krieg 1870 gewonnen hat, muß ein Schüler mir nicht antworten können: „Blücher", nie und zu keiner Jahreszeit, nachdem er diese Zeiten einmal kennen gelernt hat. Die Verbindung von Blücher mit 1813—15 und Moltke mit 1870—71 muß ihm unverlierbar sein. Wie ist das möglich? Nur und ausschließlich durch Wiederholung. Nicht die aufgegebene Wiederholung einzelner Abschnitte alle sechs Wochen, sondern die unvorbereitete Wiederholung der wichtigsten Daten in bunt über das ganze Geschichtsgebiet ausgestreuten Fragen in den ersten 5—10 Minuten jeder Stunde. Jeder einzelnen Stunde; am Anfang, denn dann sind wir sicher, daß es wirklich geschieht. Und jeder Lehrer fühlt

sich verantwortlich nicht bloß für den Stoff seiner Klasse, sondern für das ganze Gebiet, das bis zu seiner Klasse hin bereits durchgenommen war. Denn nicht für ein Semesterzeugnis, sondern für das Leben lernen wir, und im Leben müssen wir unser Urteil auf Kenntnisse gründen, wenn wir nicht Schwätzer sein und von jedem noch größeren Schwätzer über den Haufen gerannt werden wollen.

Ich möchte diese Ratschläge und zugleich diese Übersicht über das, was wir als wichtigste Ergebnisse unseren Reformarbeiten entnehmen können, mit den pädagogisch vollreifen Worten Fritz Lehmensicks beschließen (a. a. O., S. 29): „Vorschnelle und frühreife Urteile der Schüler auf unsicherem Grunde mangelhaften Wissens sind zu vermeiden. Der Lehrer beeinflußt die Urteilsbildung im Zöglinge durch die Art seiner Darstellung. Wenige Jahreszahlen genügen. Sie sind fest und geläufig einzuprägen und vielseitig durch Orientierung an ihnen auszunutzen und sollen im Schüler ein anschauliches Bild wachrufen. Die drei Haupteigenschaften aber, die der Geschichtsunterricht dem einzelnen und damit dem Volke anerziehen soll, sind: geschichtliche Bildung, Begeisterung und Besonnenheit."

Erleben durch phantasiemäßige Darstellung.

Von Hauptlehrer A. Cl. Scheiblhuber in Nürnberg.

Kindliche Geschichtsauffassung. Wenn man der Geschichte die Aufgabe zuweist, eine Lehrerin der Völker zu sein; wenn man sagt, nur der verstehe die Gegenwart richtig, der die Vergangenheit kennt, und nur der könne für die Zukunft schaffen, der aus Vergangenheit und Gegenwart die Richtung erkennt, in der sich die Zukunft bewegen wird, — so vertritt man damit eine Geschichtsauffassung, die keineswegs schon vom Anfang an da war, sondern die erst allmählich aus der Beschäftigung mit der Geschichte herausgewachsen ist. Es gab eine Zeit, wo die Geschichte keineswegs eine so hohe Aufgabe zu erfüllen hatte, sondern wo sie eben nur der Unterhaltung diente, wo sie keinem andern Zweck diente als noch jetzt Märchen, Sagen und erdichtete Geschichten irgendwelcher Art: eine Spannung zu erzeugen, sie zu steigern und endlich ein Gefühl befriedigter Neugierde auszulösen. Das ist die elementarste Wirkung jeder Geschichte, welche weite Kreise des Volkes noch jetzt von ihr verlangen, und man kann sagen, nur jene geschichtlichen Ereignisse, welche solche elementaren Wirkungen hervorbringen, sind volkstümlich geworden. Auf dieser Stufe, die Geschichte als ein aufregendes Erlebnis aufzufassen, das man mit Phantasie und Gemüt nacherleben kann, steht heutzutage nicht nur ein großer Teil des Volkes, auf diesem Punkt steht immer die Jugend, wenn sie zumerstenmal an die Geschichte herantritt. Sie will sich nicht mit dem Verstande der Geschichte nähern, sondern mit Phantasie und Gemüt; sie will nicht aus der Geschichte lernen, sondern sich daran unterhalten. Sie will gar nicht Geschichte, sondern Geschichten aus der Geschichte, nicht eine unendlich fortlaufende Entwicklung, sondern ein für sich abgeschlossenes, leicht zu überschauendes Ganzes, eine Handlung wie in einem Roman oder Drama, je spannender, desto besser, ein paar Hauptpersonen, die im Mittelpunkt dieser Handlung stehen, um die sich alles bewegt, und die aufregende Szenen herbeiführen oder erleben; Personen mit scharf ausgeprägtem Charakter, der sich in Gedanken, Reden und Handlungen entschleiert. Alle Anforderungen, welche das Kind an die Geschichte zum ersten Male stellt, betreffen nicht die historischen, sondern die literarischen Qualitäten eines Stoffes, und man kann sicher behaupten: ein historischer Stoff, der nicht den Dichter zum Gestalten anregen kann, wird auch beim Kinde keine Gegen-

liebe finden. Aber nicht bloß die Phantasie will die Jugend an der Geschichte beschäftigen, indem sie das historische Erlebnis nacherlebt, bald voraus-, bald zurückdenkt; sie will auch mit dem Gemüt Anteil nehmen an der Handlung und an den Personen, indem sie mit ihnen triumphiert oder leidet, sich freut oder für sie fürchtet. Das Kind liebt jene Geschichten am meisten, die wie manche Sagen neben dem historischen noch einen literarischen Wert haben, die wie Herodots Geschichten neben dem Belehrenden dem Unterhaltenden einen weiten Spielraum lassen. Wie das Kind darüber denkt, wie es nach seiner ganzen Naturanlage darüber denken muß, das hat Fritz Reuter in seinen Lebenserinnerungen dargelegt. Ist aber einmal das Kind auf diese Weise gewonnen, seine Phantasie eingefangen und beschäftigt, sein Gemüt erwärmt und erweicht, ist dem Zweck der Unterhaltung genüge getan, dann wird bald auch der Verstand sich an die Lösung von allerlei Problemen heranwagen, die Unterhaltung tritt zurück gegenüber dem Ernste, und aus Geschichten wird Geschichte.

Die Erfordernisse einer phantasiemäßigen Darstellung. So, wie die Geschichte sich wirklich einmal zutrug, ist sie eine Kette von Einzelerlebnissen, eine Reihe von Geschichten, die sich bald nacheinander, bald gleichzeitig auf einem oder auf verschiedenen Schauplätzen ereigneten. Ein Ereignis, wie z. B. der Bauernkrieg, die Reformation, der Dreißigjährige Krieg, setzt sich aus Tausenden solcher Einzelerlebnisse zusammen. Um nun diese Unsumme von Tatsachen zu bewältigen, hat der Geschichtsschreiber sie nach ihrer Wichtigkeit in zwei Gruppen gesondert, in Haupt- und Nebenereignisse. Und auch innerhalb eines einzelnen Ereignisses fällt es ihm nicht ein, dieses in allen seinen Einzelumständen Zug für Zug vorzuführen, sondern er scheidet diese in Haupt- und Nebenumstände. Er verzichtet darauf, sämtliche Ereignisse des Bauernkrieges zu erzählen, und beschränkt sich auf die Hauptereignisse, einen Aufstand, einen Landtag, ein paar Schlachten. Aber auch diese Hauptereignisse führt er nicht ganz vor in allen ihren Haupt- und Nebenumständen; er greift nur die Hauptumstände, die für den Verlauf unbedingt entscheidend waren, heraus und streift alle Nebenumstände ab, die den Hergang bloß ausschmücken und lebendig machen. Das ist die wissenschaftliche Darstellung der Geschichte, die bloß mit dem Verstand arbeitet und nur den Verstand befriedigt. Anders ist die künstlerische und volkstümliche Geschichtsauffassung. Der Künstler nimmt nicht den ganzen Bauernkrieg zum Ziel seiner Darstellung, sondern nur ein paar einzelne Episoden, ein Erlebnis, eine Handlung, die sich auf einen kleinen Schauplatz um eine kleine Gruppe von Personen zusammenschließt, macht daraus ein in allen Teilen vollendetes Ganzes und führt dieses mit allen Haupt- und Nebenumständen vor. Denn der Künstler will, um einen vollen Eindruck zu erzielen, der den ganzen Menschen, nicht lediglich dessen Verstand erfaßt, vor allem die Phantasie mächtig erregen. Und wenn diese ein Ereignis als ein Erlebnis im Geiste wiederholen soll, so muß es ihr mit allen Umständen als Ganzes vorgeführt

werden. So bemächtigt sich der Künstler, indem er Phantasie und Gemüt des Zuhörers packt, allmählich des ganzen Menschen, so daß dieser zuletzt alles um sich herum, ja sich selber vergißt und ganz in der Geschichte aufgeht, als ob er sie miterlebte. Die künstlerische Darstellung schafft nicht wie die wissenschaftliche ein schematisches, sondern ein natürliches Bild eines geschichtlichen Vorganges, indem sie die Wirklichkeit nachahmt. Diese Auffassung ist mit der Geschichtsauffassung des Kindes völlig gleich. Das Kind will nicht ein schematisches Bild, das der Verstand zurechtgezimmert hat, sondern ein natürliches, ein paar naturgetreue Episoden. Es will nicht in erster Linie über Geschichte nachdenken, sondern dieselbe vor allem wie der Künstler tätig in seiner Phantasie miterleben. Es will daher eine geschlossene Handlung und diese in allen ihren Einzelheiten, die ihm ein solches Miterleben gestatten. Es will nicht eine Anspannung des Verstandes, sondern eine Spannung und Entspannung der Phantasie und des Gemütes; es will nicht Urteile über Personen, sondern es will diese Personen lebendig vor sich erblicken, sie leben, denken, sprechen, fühlen und handeln sehen, damit es lebhaft an allen ihren Schicksalen teilnehmen kann.

Die Auswahl der Quellen. Daraus geht hervor, daß für den Geschichtsunterricht, wenn es sich um die erste rein phantasiemäßige Auffassung eines Ereignisses handelt, nicht allgemeine wissenschaftliche Darstellungen, sondern nur quellenmäßige Erlebnisse in Betracht kommen können, Quellen, welche über Einzelerlebnisse berichten. Erst wenn ein phantasiemäßiges Bild des Ereignisses gewonnen wurde, kann man zur verstandesmäßigen Vertiefung der Auffassung Gedanken aus rein wissenschaftlichen Darstellungen heranziehen; aber nie wird man mit solchen rein wissenschaftlichen Darstellungen beginnen dürfen. Nun scheiden sich aber die Quellen in zwei ganz verschiedene Gruppen: in epische, welche das Erlebnis einer Person darstellen, also eine Handlung mit ein paar Hauptpersonen vorführen, und in nicht epische, wie Rechnungsbücher, Urkunden, die zwölf Artikel der Bauern, Gesetze, Regierungserlasse, Gerichtsprotokolle, Briefe usw. Nur Quellen der ersten Art, epische Quellen, eignen sich als Ausgangspunkt zur Erregung der Phantasie. Erst wenn eine solche spannende Handlung richtig im Gang oder völlig erfaßt ist, können Quellen der zweiten Art in die Erzählung verwebt oder daran angeschlossen und für die verstandesmäßige Auffassung verwendet werden.

Kulturgeschichtliche Quellen. Können wir schon die Quellen für politische Geschichte in rein epische und in bloß zuständliche unterscheiden, die nicht ein geschichtliches Ereignis, sondern bloß damit verbundene Zustände ohne jede Handlung vorführen, so gilt das um so mehr bei den kulturgeschichtlichen Quellen. Hier ist das geschichtliche Material, welches bloß Zustände beschreibt, aber keine Handlung bietet, groß gegenüber solchen kulturgeschichtlichen Überlieferungen, welche eine Handlung in Verbindung mit Kulturzuständen darstellen. Es ist aber eine vergebliche Arbeit, dem Kinde die Kultur-

geschichte in rein zuständlicher Form darbieten zu wollen. Diese Art von Kulturgeschichte ist ein künstliches Produkt der Geschichtsschreibung, ein schematisches Bild vom Kulturleben, aber kein natürliches. Denn in der Wirklichkeit waren ja auch diese kulturgeschichtlichen Zustände immer mit Personen und Handlungen verknüpft; erst der Aufzeichnende und der Geschichtschreiber haben die Zustände von den Handlungen und Personen abgelöst und für sich dargestellt. Der Lehrer muß für den Unterricht den ursprünglichen Zustand wieder herstellen; er muß eine Person, eine Handlung in den Mittelpunkt stellen und damit das Kulturgeschichtliche verbinden. So entnimmt er aus einer Chronik die Tatsache einer vollzogenen Prangerstrafe und aus den zuständlichen Quellen der Kulturgeschichte die genaue Schilderung, wie es dabei zuging.

Beschaffenheit der Quellen. Die epischen Quellen haben vor der wissenschaftlichen Darstellung den Vorzug, daß sie der nachschaffenden Phantasie eine Menge Einzelheiten bieten, wodurch sie in den Stand gesetzt wird, ein Erlebnis neu zu gestalten, ein vergangenes Ereignis wieder in der Vorstellung zu einem gegenwärtigen zu machen. Allein der Quellenschreiber verfaßte die Aufzeichnung im Geiste seiner Zeit. Was für uns kulturgeschichtliches Wissen ist, das war für ihn und seine Zeitgenossen noch lebendige Anschauung. Wenn er von Rittern und Burgen, Turnieren und Ritterschlachten schreibt, so kann er dabei eine Menge von Wissen bei seinen Zeitgenossen voraussetzen. Wir können das aber nicht beim Kind, das nicht mehr Zeitgenosse des Quellenschreibers ist und dieses Wissen aus eigener Anschauung nicht besitzt. Das Kind wird also auf Grund solcher Quellen ein Ereignis sich nur ganz mangelhaft vorstellen, oder es wird Zustände der Gegenwart in die Vergangenheit hineintragen, also das Ereignis in seinen kulturgeschichtlichen Teilen modernisieren. Um also die Erzählung für das Kind zu einem vollständigen und auch richtigen Erlebnis zu gestalten, wird der Lehrer unter mehreren Quellen jene auswählen, welche das anschaulichste und richtigste Bild vom Ereignisse gibt; er wird ferner andere Quellen, welche neue Einzelheiten enthalten, zur Vervollständigung und Abrundung dieses Bildes heranziehen, also aus mehreren Quellen eine einheitliche Erzählung aufbauen, und endlich als Ergänzung noch jene kulturgeschichtlichen Einzelheiten beifügen, welche zwar der Quellenschreiber bei seinen Zeitgenossen als bekannt voraussetzen kann, nicht aber der Lehrer bei seinen Schülern. Allein aus allem dem kann doch nur dann für den Schüler ein Erlebnis werden, wenn das Ereignis für den Lehrer selbst erst zum Erlebnis geworden ist. Nur dann, wenn der Lehrer selber fähig ist, mit seiner Phantasie das Ereignis nachzugestalten und mit seinem Gefühl zu durchwärmen, nur dann kann sich auch die Phantasie des Kindes daran entzünden und sein Gemüt schmelzen. Nur der Lehrer, welcher gut erzählen kann, wird eine Wirkung ausüben. Erzählen ist eine Kunst, die wie jede andere Kunst ihre Regeln hat und nur durch lange Übung erlernt werden kann. Nur der, welcher ein Ereignis öfter erzählt und die Wirkung seiner Erzählung

beobachtet hat, wird zuletzt für diese die beste und wirkungsvollste Form finden.

Schwierigkeiten der phantasiemäßigen Darstellung. Das phantasiemäßige Nachschaffen eines Ereignisses fällt um so schwerer, je weiter ein geschichtlicher Vorgang zeitlich zurückliegt, weil die kulturgeschichtlichen Zustände und die geistige Beschaffenheit einer Generation um so mehr von der Gegenwart abweichen, je ferner eben diese Zeit für die Gegenwart ist. Es müßten also für die frühesten Ereignisse die besten Quellendarstellungen vorhanden sein. Leider ist es in Wirklichkeit gerade umgekehrt. Je tiefer man in die Vergangenheit zurückgeht, desto mehr nimmt die Zahl der Quellen für einen Zeitraum ab. Manchmal ist für einen geschichtlichen Vorgang nur eine einzige und obendrein recht dürftige Quelle vorhanden und die Möglichkeit, aus mehreren Quellen ein abgerundetes Bild zu konstruieren, abgeschnitten. Oder es sind zwar ein paar Quellen vorhanden, allein diese widersprechen sich in vielen, vielleicht sogar wichtigen Einzelheiten. Denn je weiter man in die Vergangenheit zurückgeht, desto mehr nimmt vielfach auch die Qualität der Quellen, ihre Zuverlässigkeit und Anschaulichkeit ab. Es ist die Zeit, wo fremde Völker aus der Ferne und von ihrem Standpunkt unsere Geschichte beobachteten und aufschrieben, oder wo später unsere eigenen Landsleute in einer fremden, ihnen ungewohnten Sprache mühsam und dürftig die Vorfälle verzeichneten und sich dabei aus sprachlichen Gründen der äußersten Kürze beflissen. Ferner kam es gar oft vor, daß man, wie z. B. bei der Erfindung der Buchdruckerkunst, die Wichtigkeit eines Ereignisses erst hinterher, als die rechte Zeit schon verpaßt war, erkannte, oder daß, wie im Bauernkrieg, die Beteiligten ein Interesse daran hatten, ihren Anteil am Vorgang zu verheimlichen, wie ja auch bei manchen Erfindungen die Erfinder selber ein Interesse daran hatten, die Öffentlichkeit vorläufig fern zu halten. So kommt es häufig, daß gerade das Größte und Wichtigste sich in seinen Anfängen in das Dunkel der Geschichte oder in den Nebel der Sage verliert. Dazu kommt noch die Mangelhaftigkeit jeder menschlichen Auffassung bei Vorgängen, die sich nicht wiederholen, und die Mängel des Gedächtnisses. Jedes Ereignis enthält Haupt- und Nebenumstände. Die Hauptsachen sind meistens besser beglaubigt als die Nebensachen. Während die Quellen oft in der Hauptsache übereinstimmen, weichen sie in Nebensachen voneinander ab und widersprechen sich, teils aus Mangelhaftigkeit der Auffassung, teils auch darum, weil die Quellenschreiber vielleicht nicht selber Augenzeugen waren, sondern den Vorfall von anderen erfuhren. Oft auch konnten sie noch gar nicht beurteilen, ob ein Ereignis oder ein Nebenumstand, den sie als unwichtig wegließen, für spätere Zeit eine ganz andere Bedeutung haben werde. Der Geschichtsschreiber nun, der, wissenschaftlich arbeitend, einfach die Nebenumstände unberücksichtigt läßt und lediglich aus den sicheren Hauptumständen ein schematisches Bild herstellt, geht hier einer Gefahr aus dem Wege, welcher der Lehrer leider nicht so leicht ausweichen kann, wenn er ein vollständiges

Bild des Vorganges mit Haupt- und Nebenumständen vorführen will. Um die phantasiemäßige Auffassung zu ermöglichen, muß er gar oft auch weniger beglaubigte Einzelheiten im Aufbau der Erzählung verwenden; er muß die Erzählung, wo die Überlieferung Lücken läßt, entweder mit eigener Phantasie ausgestalten oder die Phantasie der Schüler dazu anregen; er muß Dichtungen und Bilder heranziehen, die das veranschaulichen helfen, was die geschichtliche Überlieferung im Dunkeln läßt. So gelangen in das Bild des geschichtlichen Vorganges eine Menge Einzelzüge, welche nur der Phantasie, nicht aber der historischen Überlieferung selber angehören. Benutzt der Lehrer solche Zutaten, so setzt er sich der Gefahr aus, in das Bild Züge hineinzumalen, die nicht historisch beglaubigt sind, die nur naturwahr sind; verzichtet er aber darauf, so ist anderseits die Möglichkeit sehr nahe, daß das Kind seiner Erzählung, die nur ein trockenes, dürftiges Schema des Vorganges ist, kalt und teilnahmslos gegenübersteht. Zwischen der wissenschaftlich-verstandesmäßigen und der kindlich-phantasiemäßigen Geschichtsauffassung besteht eben ein Gegensatz, der durch keine methodische Kunst aus der Welt geschafft werden kann. Historisch gute Quellen können gar oft methodisch schlechte und umgekehrt unterrichtlich brauchbare Quellen nach ihrer historischen Qualität minderwertig sein.

Vergangenheit und Gegenwart. Je weiter ein Vorgang in der Vergangenheit zurückliegt, desto leichter werden sich zweierlei Mängel bemerkbar machen: entweder wird der Vorgang in der Erzählung zu kahl, zu dürftig gegeben, und das Vorstellungsbild des Kindes bleibt ein mangelhaftes; oder der Lehrer gestaltet mit den Kindern mit künstlerischer Freiheit den Vorgang auf eigene Faust aus und geht dabei in die Irre. Man wird sich daher immer nach Hilfsmitteln umsehen, um ein Phantasiebild in der Wirklichkeit zu verankern und an der Natur nachzuprüfen. Nachdem ein vergangener Kulturzustand selten spurlos verschwindet, sondern irgendwo noch seine kleinen Überreste hinterläßt, so wird man eben solche Spuren in der Gegenwart und in der Umgebung des Kindes aufsuchen und zur Aufhellung der Vergangenheit verwerten. Dabei denke ich gar nicht einmal an die Ruinen von römischen Gebäuden, mittelalterlichen Klöstern und Burgen, an alte Gräber und Wohngruben im Walde, an die Ergebnisse der Ausgrabungen und des Sammelfleißes in Museen. Ich denke nur an Fälle, wo sich ein Überrest aus der Vergangenheit bis in die Gegenwart herein lebendig erhalten hat. So hat das fensterlose germanische Haus jetzt seine Vertreter in den auch heute vielfach noch fensterlosen Scheunen und Schuppen, der gemauerte germanische Herd mit dem offenen Feuer sein Seitenstück in den Essen der Schmiede und Schlosser, der Feld- und Dorfzaun, der eine ganze Flur gegen das Wild schützte, sein Überbleibsel im Gartenzaun, der Geflügel und Katzen abhält, der Holzbau noch seine Zeugen in der Gegenwart in manchen Gebirgsgegenden, und auch das Strohdach ist noch nicht überall verschwunden; der Wohnwagen der Germanen und anderer Völker der Vorzeit steht

noch heute bei herumziehenden Händlern im Gebrauch. Ebenso ist das mittelalterliche Handwerk zwar in der Großstadt größtenteils durch Fabriken und Maschinen verdrängt, aber auf dem Lande ist der alte, einfache Handwerksbetrieb immer noch lebendig, und da und dort weiß man noch genau, wie der Dorfschneider von der Nähnadel zur Maschine überging, oder welches Ereignis die erste Petroleumlampe oder das elektrische Licht für das ganze Dorf war. Aber ein schwacher Behelf ist das immerhin, mögen auch solche Kulturgegensätze sich weit schärfer abheben, wenn man Landkinder in die Großstadt, Großstädter hinaus aufs Dorf führt, wenn man einen komplizierten Zustand der Großstadt einem primitiven Urzustand aus der Vergangenheit entgegenstellt oder von der Großstadt aus wieder auf dem Lande Spuren alter Zustände aufstöbert und zeigt, wie das Alte sich in den Wald und in das Gebirge zurückzieht und sich in abgelegenen einsamen Gegenden vor der Gegenwart versteckt, ehe es völlig stirbt. Auch das germanische Heidentum ist keineswegs völlig erloschen; es lebt noch heute fort in Volksfesten und in der Volksmedizin, und es ist ein leichtes, nachzuweisen, daß in vielen Gegenden Deutschlands noch heutigentages der Bauer seine zwei Religionen nebeneinander hat, das Christentum für den Festtag und die Kirche, das Heidentum aber für den Privatgebrauch in allerlei alten Sitten und Bräuchen, deren Bedeutung ihm zwar verloren ging, die er aber immer noch da und dort mit zäher Ausdauer übt. Aber man wird auch von der Heimat fortgehen müssen in fremde Erdteile, wo noch jetzt primitive Zustände lebendig sind, die wir erst in den letzten Jahrhunderten völlig überwunden haben. Es wird einem vielleicht nicht sogleich klar, welchen Zweck denn die Niederlassungen der Hansa z. B. zu Bergen in Norwegen hatten. Nimmt man aber das herrliche Buch von Wünsche, Die deutschen Kolonien, zur Hand und schlägt darin etwa S. 117 auf, das Gummimachen im Urwald und dann S. 116, Auf einer Faktorei in Südostkamerun, dann erkennt man plötzlich, daß der Handel noch heutzutage sich ähnlicher Einrichtungen bedient wie im Mittelalter die Hansa, daß also zwischen einer jetzigen Faktorei an der afrikanischen und einer früheren an der norwegischen Küste kein allzugroßer Gegensatz besteht. In beiden Fällen ist eben die Faktorei am Meeresgestade ein Sammelplatz, wo die Eingeborenen ihre Produkte zum Verkauf oder zum Umtausch gegen Waren anbieten, und wo die Erzeugnisse in den Lagerhäusern bis zum Eintreffen der Transportschiffe aufgestapelt werden. Aber noch mehr hat mich Wünsches Buch angeregt zu Parallelen mit der Urzeit. Ich nenne nur die Kapitel: Hausbau (S. 90), Ein Negerdorf im Urwald (S. 124), Gastfreundschaft bei den Negern (S. 17 und 127), Durch die Furt (S. 126), Bestellung der Felder (S. 34), Handwerker (S. 89), Auf der Jagd (S. 120), Bilder aus dem Sklavenleben (S. 99), Gottesurteile (S. 96), Bei Todesfällen und Begräbnissen (S. 92), Eine Leichenverbrennung auf den Samoainseln (S. 202), Abbruch eines Kraals und Aufsuchen eines neuen Weideplatzes (S. 41), Eine Fahrt im Ochsenwagen (S. 156), Auf Karawanenpfaden (S. 47 und 53), Lust der Neger

zum Kriegsdienst (S. 53). Wer diese primitiven Zustände mit denen unserer alten Germanen vergleicht, der wird neben vielen Unterschieden doch auch manches Ähnliche auffinden und über manches sonst Auffallende, z. B. die Gastfreundschaft bei den alten Deutschen, schnell zu einer richtigen Auffassung gelangen und sehen, daß es sich hier nicht um eine speziell germanische Eigenschaft, sondern um einen Zustand handelt, der auf primitiven Stufen überall zu finden ist, und daß der Gastfreundschaft jederzeit das Gastgeschenk entspricht. In gleicher Weise können uns Berichte unserer heutigen Missionare die Christianisierung Deutschlands verdeutlichen. So kann mit Hilfe der Völkerkunde gar manches in Hausbau, Töpferei, Weberei usw. klargemacht werden, was sonst in der Dämmerung bliebe, wenn man lediglich die mangelhaften historischen Quellen ausbeutet. Es liegt hier ein Grenzgebiet vor, auf dem Geschichte und Geographie einander in die Hände arbeiten können.

Ergänzung der phantasiemäßigen Auffassung durch die verstandesmäßige. Das Heranziehen der Gegenwart kann nun einen doppelten Zweck haben: einerseits den, daß man neben einen Vorgang oder einen Kulturzustand der Vergangenheit einen ähnlichen aus der Gegenwart stellt und die Ähnlichkeit zwischen beiden hervortreten läßt, z. B. Leichenverbrennung bei den Germanen und auf Samoa; anderseits den, daß man einer primitiven Kulturform früherer Zeit eine zwar ähnliche, aber doch himmelweit verschiedene, weil kompliziertere Kulturform der Gegenwart gegenüberstellt und die großen Unterschiede aufsucht, z. B. Hausbau bei den Germanen der Urzeit und in einer Großstadt. Da tauchen plötzlich nach dem phantasiemäßigen Gestalten und gemütlichen Mitempfinden, das vorausging, eine Menge Probleme auf, die zu scharfem Nachdenken, zum Vergleichen und zum Nachforschen herausfordern, welche Ursachen diesen Veränderungen zugrunde liegen. Phantasiemäßig hat der Schüler Leben und Einrichtung im germanischen Gehöft, in einem Kloster, in einer Burg, in einem mittelalterlichen Stadthaus betrachtet. Er hat dazu auch noch eine Erzählung gehört, wie im ersten Mittelalter ein Graf in den freien Wald reitet, ihn ganz umsonst durch gewisse Formalitäten in Besitz nimmt, ihn durch seine Bauern roden und dort Dörfer und Felder anlegen läßt. Und nun hört der Schüler die gegenwärtigen Bodenpreise in einer Großstadt; er stellt neben das niedere, in die Breite gehende germanische Gehöft das mittelalterliche Stadthaus und den amerikanischen Wolkenkratzer, der in die Luft hineingebaut ist, weil diese zurzeit noch nichts kostet und keines Menschen Eigentum ist. Da tritt plötzlich der Zusammenhang zwischen Bevölkerungsdichtigkeit und Grundstückpreis, zwischen freiem Urwaldboden und Grundeigentum, zwischen Bodenpreis und Bauart, aber auch zwischen Einwohnerzahl und Hausumfang grell hervor, und was anfangs nur die Phantasie angenehm beschäftigte, ist plötzlich zu einer ebenso interessanten Verstandesfrage geworden. Aber auch das erste Bild selber, in dem der geschichtliche Vorgang anfangs erschien, hat sich jetzt hinterher verändert. Eine Menge Einzelheiten,

die zuvor nur der Erregung und Befriedigung der Phantasie dienten, weichen nun zurück und machen neuen Gedanken Platz; wie die Wirbel und Rippen eines Knochengerüstes treten nun die Hauptsachen scharfkantig hervor; das ganze Bild wird einfacher, schärfer, begrifflicher, straffer umgrenzt in seinen Hauptlinien. Aus der phantasiemäßigen Auffassung eines geschichtlichen Vorganges ist nach und nach eine verstandesmäßige geworden.

Die einzelne Erzählung und der geschichtliche Zusammenhang. Die einzelne Erzählung ist in ihrem phantasiemäßigen Aufbau gleich einem Roman oder Drama ein geschlossenes Ganzes, das in der Hauptsache auch für sich allein ohne die vorausgegangenen oder nachfolgenden geschichtlichen Ereignisse verstanden werden kann. So ist die Erzählung: Kaiser Karl prüft die Schüler, eine derartige, in sich vollendete Einheit. Es besteht aber auch zwischen einer Reihe geschichtlicher Erzählungen ein naher, offensichtlicher Zusammenhang, indem sich ein Vorgang an den anderen zeitlich anschließt und der nachfolgende aus dem vorhergehenden sich entwickelt, z. B. Rudolfs Kaiserwahl, sein Streit und sein Krieg mit König Ottokar. In solcher natürlichen Verbindung stehen auch die Geschichten aus dem Leben des Glaubenspredigers Bonifatius oder Karls des Großen, wo jede Erzählung ein Ganzes bildet und doch zugleich natürlich aus der vorausgegangenen hervorwächst. Von dieser nahen Verbindung, die für jeden leicht erkennbar ist, unterscheidet sich der ferne, verdeckte Zusammenhang, der zwischen zeitlich oder örtlich weit voneinander getrennten historischen Vorgängen besteht, der darum nicht offen daliegt, weil die Teile durch eine lange Reihe von Zwischengliedern getrennt sind, und der selbst von der Geschichtschreibung oft sehr spät erst erkannt und aufgedeckt wurde. Hier handelt es sich nicht bloß darum, weit voneinander entfernte Vorgänge zueinander in Beziehung zu bringen, sondern auch zu erforschen, wie aus dem Früheren das Spätere geworden ist, und wie das Kommende schon lange zuvor in unbeachtet gebliebenen Erscheinungen sich ankündigte. Wenn aber die Geschichtsschreibung solche Zusammenhänge erst auffand, als die einzelnen Vorgänge der ganzen Reihe längst vorbei waren, also erst hinterher, weil man ja erst später den rechten Blickpunkt fand, von wo aus man die ganze Entwicklungsreihe überschauen konnte, so ergibt sich daraus, daß auch für den Unterricht diese fernen Zusammenhänge schwerer aufzufinden sind als die nahen. Alle die einzelnen Vorgänge der ganzen Reihe müssen erst dem Kinde phantasiemäßig geboten worden sein, ehe man daran gehen kann, die geschichtlichen Ereignisse herauszuheben, die unter sich in einem solchen geheimen Zusammenhange stehen und als Ursache und Wirkung verbunden sind. Welche gewaltig sich steigernde Reihe von Ereignissen beginnt mit dem vergeblichen Versuch des Bayernherzogs Tassilo, sich gegen die Obergewalt Karls des Großen aufzubäumen; das Ringen zwischen Kaiser Friedrich I. und Heinrich dem Löwen, dann zwischen Rudolf von Habsburg und Ottokar von Böhmen setzt die gleiche Tendenz fort; im Dreißigjährigen Krieg kämpfen be-

reits zwei große Parteien, Kaisertum und Fürstentum, miteinander, und das halbe Ausland tut mit; die Geschichte Wallensteins ist nur aus diesem Gesichtspunkt verständlich; der letzte Versuch des Kaisertums, den Einheitsstaat an Stelle des Bundesstaates aufzurichten, ist mißlungen; im spanischen Erbfolgekrieg, im siebenjährigen Krieg, in der Säkularisation und im Rheinbund erfolgen die letzten entscheidenden Schläge, bis die Kaisertragödie im Jahre 1805 mit dem Ende des alten Deutschen Reiches schließt; das Jahr 1866 räumte nur mehr dessen letzte Trümmer beiseite. Das ist ein Zusammenhang, Glied an Glied gefügt, der vom Schüler selber aufgefunden werden kann. Darum sollen auch solche Zusammenhänge nicht vom Lehrer vorgetragen werden, vor allem nicht schon am Anfang sozusagen als Einleitung, sondern sie sollen vom Schüler selber aufgedeckt werden am Schlusse einer solchen Reihe, wenn er alle die Zwischenglieder bereits kennt und sich schrittweise dem Schlußresultate genähert hat.

Phantasiemäßiges und verstandesmäßiges Gestalten. Das Grundprinzip alles Gestaltens besteht darin, eine Reihe von Einzelheiten um einen gemeinschaftlichen Mittelpunkt zu gruppieren und die Teile unter sich zu einem organischen Ganzen zu verbinden. Beim Geschichtsunterricht ist die erste Form die phantasiemäßige, die um eine einheitliche Handlung und ein paar Hauptpersonen als Mittelpunkt den geschichtlichen Vorgang in allen seinen Einzelheiten gruppiert, diese kausal unter sich verbindet und so eine in sich geschlossene Erzählung schafft. Mit dieser Art des Gestaltens wird vielfach eine ganz andere verwechselt, die rein verstandesmäßige nämlich, die um einen leitenden Grundgedanken eine Anzahl von Untergedanken gruppiert, diese logisch unter sich verknüpft und dadurch den Hauptgedanken stützt und weiter ausführt. So steht das verstandesmäßige Gestalten, das auf eine Handlung im literarischen Sinne völlig verzichtet und an deren Stelle den Grundgedanken setzt, dem phantasiemäßigen Gestalten als etwas völlig Verschiedenes gegenüber. Im Geschichtsunterricht läßt sich ein Vorgang erst dann verstandesmäßig gestalten, wenn er vorher seinen Weg durch die Phantasie genommen hat. Hat man einen Zeitraum in lauter abgerundeten Erzählungen veranschaulicht, hat man diese Vorgänge unter sich und die Kulturzustände mit früheren oder späteren, mit geschichtlichen oder gegenwärtigen verglichen, dann lassen sich zusammenhängende Zeitbilder schaffen wie z. B. die germanische Urzeit, die Zeit der Klostergründung und der Glaubensprediger, des Rittertums, des mittelalterlichen Städtewesens, der Kultur der Rokokozeit usw. Allein während die erste phantasiemäßige Anschauung von einer Zeit lediglich auf epischen Erzählungen und Bildern beruht, ist die zweite, die verstandesmäßige Schilderung hervorgegangen aus einer Verknüpfung der Zeiterscheinungen unter sich, aus der Vergleichung mit früheren oder späteren Perioden oder mit der Gegenwart. Die phantasiemäßige Vorstellung von den Landsknechten, die auf Grund etlicher Erzählungen und der Betrachtung des Bildes „Bauern und Landsknechte“ gewonnen wurde, ist von ganz anderer

Art als die zweite Auffassung vom Landsknechtswesen, die aus der Vergleichung mit dem germanischen Heerbann, dem Ritterheer und den gegenwärtigen militärischen Einrichtungen hervorgegangen ist. Der Charakter des Landsknechtes als Berufssoldat ist nun scharf umgrenzt. Die Hauptsache ist es, für eine solche höhere Auffassung die leitende Idee zu finden, um die sich alles andere ungezwungen gruppiert. Diese verstandesmäßige Darstellung eines Kulturbildes für einen bestimmten Zeitraum bereitet eine andere vor: Durchblicke durch alle Jahrhunderte, Wanderungen durch die ganze Geschichte, aber unter Führung einer leitenden Idee: Hausbau bei den Germanen, das Kloster, die Ritterburg, das städtische Wohnhaus im Mittelalter, das fürstliche Schloß der Renaissance- und Rokokozeit, das moderne Haus der Großstadt, der amerikanische Wolkenkratzer. Das gibt lange Schnittlinien durch alle Jahrhunderte. Bei dieser Wanderung durch die Zeiten ist an jeder neuen Erscheinung zweierlei zu beobachten: was an Altem, Abgelebtem abgestreift wurde, und was an Neuem, Besserem zugewachsen ist. Aber auch Rückschritte sind ebenso wie Fortschritte ins Auge zu fassen. Solche Gedankenflüge setzen eine genügende Vertrautheit mit dem Terrain voraus, das man durchfliegen will, und fallen naturgemäß an den Schluß der Bildungszeit, wo sie in der Hauptsache mit dem zusammenfallen, was man jetzt als Staats- und Bürgerkunde bezeichnet, was aber bei einem richtigen Geschichtsunterricht weniger dessen Fortsetzung, als dessen Quintessenz ist. Aber nur dann wird der Schüler mit Leichtigkeit von einem höheren Gesichtspunkte aus die geschichtliche Entwicklung überschauen, wenn zuvor seine Phantasie und sein Gemüt in den einzelnen Ereignissen und Zuständen heimisch geworden ist. Nur wenn die phantasiemäßige Auffassung die breite Basis bildet, ist die Tragkraft vorhanden, um so hohe Obergeschosse ohne die Gefahr des raschen Einsturzes aufzubauen. Die phantasiemäßige Darstellung der Geschichte, die ein Einleben ins einzelne gestattet, setzt einen Lehrplan voraus, der den Lehrstoff auf mehrere Jahre nach seinem chronologischen Zusammenhang verteilt und bei einem kleineren Jahrespensum ein gemütliches Einleben zuläßt. Stoffpläne, welche die Landes- und die deutsche Geschichte gesonderten Jahrgängen zuweisen, oder welche die Geschichte mehr als einmal durchlaufen lassen oder ihren chronologischen Gang unnötig zerreißen, statt einen geschlossenen Zeitraum als Jahrespensum aufzustellen, machen nicht nur eine phantasiemäßige Auffassung der Geschichte, sondern auch ein tiefes, denkendes Durchdringen unmöglich und zwingen immer wieder dazu, bei möglichst wenig Selbsttätigkeit des Schülers ein Quantum Wissen mehr oder minder rein gedächtnismäßig einzuprägen[1].

Beispiel für phantasiemäßige Darstellung: Die Gottesurteile. — Literatur: Jakob Grimm, Deutsche Rechtsaltertümer, 4. Aufl.,

[1]) Weiteres in des Verfassers Schriften: Kindlicher Geschichtsunterricht, Streitfragen und Geschichten. — Deutsche Geschichte, Erzählungen nach Quellen. I. Bd. Das Mittelalter. II. Bd. Die Neuzeit. — Aus der Heimat. Kulturbilder aus allen Jahrhunderten.

II, 563. — Ludwig Rockinger, Quellen und Beiträge zur Kenntnis des Verfahrens bei Gottesurteilen (Quellen und Erörterungen zur bayerischen und deutschen Geschichte, VII. Bd., S. 313ff.). — E. Götzinger, Reallexikon der deutschen Altertümer, Artikel Gottesurteile. — H. Brunner, Deutsche Rechtsgeschichte. — R. Schröder, Deutsche Rechtsgeschichte. — Nibelungenlied Str. 984—986. — Voigtländers Quellenbücher: Heinr. Glitsch, Gottesurteile (erst angekündigt). — Die Gottesurteile sind nicht christlichen Ursprungs und etwa von der Kirche eingeführt, sondern sie stammen aus dem Heidentum, wurden deshalb von der mittelalterlichen Kirche bekämpft, und wohl nur auf staatliche Anordnung ward ihre Abhaltung mit kirchlichen Zeremonien umgeben. Sie sind auch keine nur den Germanen bekannte Einrichtung, sondern finden sich noch heute in Indien, Tibet und bei den Negern. Ihre Entstehung verdanken sie wohl in erster Linie dem Bestreben, bei Gericht die Wahrheit um jeden Preis an den Tag zu bringen, und der Unfähigkeit, dies auf andere Art zu erreichen als durch Einschüchterung. Bis gegen den Ausgang des Mittelalters waren die weltlichen Gerichte fast ausschließlich mit Leuten besetzt, welche das Richteramt nur im Nebenamt ohne alle Vorbildung versahen und darum meistens weder die Fähigkeit noch die Übung besaßen, durch ein regelrechtes Verhör den Angeklagten zu überführen; auch fehlten noch alle sonstigen Mittel zur Erforschung der Wahrheit, welche Gericht und Polizei jetzt besitzen. Den Angeklagten zu überführen, gelang in der Regel nur dann, wenn er auf frischer Tat erwischt, von Zeugen gesehen wurde oder freiwillig gestand. Sobald der Angeklagte leugnete und jeder offensichtliche Beweis fehlte, war der Richter mit seinem Latein zu Ende; nun sollten die Schrecken des Gottesurteils ein Geständnis erpressen oder andernfalls durch ein Wunder die Wahrheit an den Tag kommen. Wahrscheinlich wurde auch darauf gerechnet, daß sich der Schuldige in seiner Angst durch äußere Anzeichen seines Schuldbewußtseins selber verrate. Ihren Ersatz fanden die Gottesurteile später durch die Folter, ebenfalls ein Beweis dafür, daß die Richter noch immer nicht imstande waren, anders als durch Angst und Schrecken ein Geständnis zu erzielen. Die letzten Reste dieser barbarischen Mittel des Verhörs waren die Körperstrafen. Gegen den Ausgang des Mittelalters trat in den Richterkollegien eine Mischung aus adeligen Laien und meistens bürgerlichen Rechtsgelehrten ein (Ritter- und Gelehrtenbank). Erst mit der Verwendung von Berufsrichtern, die für ihr Amt besonders ausgebildet wurden, bekamen Verhör und Wahrheitsbeweis ihre jetzige Gestalt, und von den einstigen Schrecken ist nur die Untersuchungshaft übrig geblieben.

Das Gottesurteil.

Es war schon spät in der Nacht, als der Graf mit seinem Diener Bero in den finsteren Hof ritt. Neben dem Pferde Beros lief ein Mann her, der mit einem Strick am Gürtel und am Sattel festgebunden war. Es war ein Leibeigener; der Graf hatte ihn erst unterwegs gekauft. Bero schloß das Hoftor; dann löste er dem Leibeigenen die Fessel, hieß

ihn am Brunnen trinken, holte ihm ein Stück Schwarzbrot aus der Küche und zeigte ihm seine Schlafstelle unter dem Dachgiebel.

Am Morgen beim Frühstück musterten die Knechte und Mägde mit neugierigen Blicken die fremde Tracht des Neuen, lachten und schnitten höhnische Gesichter zu den ungewohnten Lauten seiner Rede und brachten ihm alle die feindselige natürliche Gehässigkeit entgegen, wie Affen tun, wenn ein fremder Affe zur alten Gesellschaft in den Käfig gesperrt wird.

„Woher bist du eigentlich?“ fragte Bero den Neuen nach dem Essen, während sie die Pferde anspannten. — „Mußt du das wissen? Habe ich dich danach gefragt?“ antwortete der Fremde ruhig. — „Nun, ich denke, wenn einer Zwentibold heißt wie du, so weiß man, woher er stammt“, sprach Bero. — „Ich heiße nicht Zwentibold. Es ist nicht mein Name!“ sagte der Neue. — „Ich weiß trotzdem, woher du bist“, sagte Bero und deutete mit möglichst wegwerfender Miene mit dem Daumen über die rechte Schulter nach Osten, wo die wilden Völker saßen, die sich nur an hohen Festtagen wuschen.

Zwentibold ließ alle Anfeindungen und neugierigen Fragen ruhig über sich ergehen. Wie ein Freier tat er seine Arbeit ungeheißen. Er war groß und schlank; seine ärmliche Kleidung hielt er sauber. Mit hoch erhobenem Kopf ging er am Sonntag zur Kirche; in seinen freien Stunden hielt er sich seitab von den anderen. Und als sie ihm bei der Arbeit allerlei Schabernack spielten, da tat ihn der Herr weg von der Feldarbeit, nahm ihn mit auf die Jagd oder steckte ihn unter die Dienerschaft, die ihn auf seinen Ritten durch den Gau begleitete. Bald gewann er ihn lieber als Bero, der falsch und neidisch war und so unverträglich wie ein Uhu.

An einem Samstag vor dem Abendessen ließ plötzlich der Graf alle Leibeigenen des Hofes in der Gesindestube zusammenrufen. Als alle gekommen waren bis auf Zwentibold, der mit den Pferden in die Schwemme geritten war, trat der Graf ein. „Alle Türen verriegeln! Sofort!“ rief er. Der Haufe drängte sich erschrocken in einem Winkel zusammen. Der Graf hatte aus dem Awarenkrieg auch eine seltene griechische Münze als Beute mitgebracht, die er am Armband trug. Sie war ihm gestohlen worden. Er durchsuchte erst Bero und fand nichts. Nun mußten Bero und die älteste Magd die übrigen durchsuchen. Während die anderen in der Stube eingeschlossen wurden, durchstöberte der Graf mit Bero das ganze Haus, besonders die Schlafstellen, aber die Goldmünze fand sich nicht. In schlechtester Laune kam der Graf zurück. Der Hofschneider flüsterte mit Bero, dann rief er: „Ich weiß etwas!“ — „Rede!“ sagte der Graf. — „Warum ist Zwentibold nicht da?“ sagte der Schneider. „Er hat die Münze. Ich habe sie bei ihm gesehen.“ — Man holte Zwentibold, untersuchte seine Kleider und fand nichts. „Zwentibold, du weißt es, viel habe ich auf dich gehalten. Gib die Münze heraus! Du hast sie“, sprach der Graf. Zwentibold war während der Untersuchung blaß geworden; jetzt stieg ihm eine

dunkle Röte auf, aber nicht vor Scham, sondern vor Zorn. „Wohl hatte ich eine solche Münze," sagte er fest; „sie war mein Eigentum. Aber ich habe sie nicht mehr. Ich habe viele Feinde hier, aber Gott gab mir einen guten Herrn. Zum Dank dafür habe ich auf einem Gauritt in einer Kirche dem Gekreuzigten die Kette um den Hals gehängt. Dort hängt sie noch." Auf diese Rede, die allen wie eine leere Ausrede klang, stimmten die Leibeigenen ein helles Gelächter an, und Bero sagte höhnisch: „Herr, schick ihn fort um die Kette! Er wird das Wiederkommen vergessen."

Der Graf stand eine Weile sinnend da; Zwentibolds trotzige Antwort hatte ihn verdrossen. Er hieß die Knechte und Mägde zum Abendessen gehen, Zwentibold aber wurde in eine Dachkammer gesperrt. Während er dort oben ruhelos auf- und abtrabte wie ein gefangener Löwe im Käfig, saßen in der Dämmerung die Leibeigenen unten auf dem Bauholz und redeten über den Vorfall. „Wenn er nun nicht gesteht," fragte eine Magd, „wird man ihn dann das glühende Eisen tragen lassen, oder muß er in den Kessel greifen?" — „Er wird wohl ins siedende Wasser greifen müssen," antwortete Bero; „die Angst ist gut; sie hat schon manchem den Mund geöffnet." — „Ach Gott, keiner kann es verbergen, was in ihm steckt," sagte der Roßhirt, „wenn einer vor der Marter steht und vor Angst Blut schwitzt. Weiß ich's doch, wie mir selber war. Als junger leichtsinniger Mensch hatte ich beim Nachbar eine neue Kette vom Wagen gemaust. Während man in der Vorhalle der Kirche das Eisen glühend machte, stieg es mir heiß auf, und bei keiner Ernte hab' ich so viel geschwitzt wie damals. Wie der Küster mit der Gabel das weißglühende Eisen auf die zwei Steine vor mich hinlegte und die Glut höllisch heiß vor mir aufstieg, da klapperten mir trotz der Hitze die Zähne aufeinander, und ich ging rückwärts wie ein Krebs, daß ich einen auf die Zehen trat. Neun Schritte weit sollte ich das Eisen tragen. ‚Lieber gestehen!' schrie ich. ‚Lieber gestehen als das!' Ja, lieber gestand ich in meiner Todesangst. Wer's erfahren hat, weiß es. Es ist nicht zum Aushalten."

Der Gefangene oben war an das vergitterte kleine Fenster getreten; als aber der Hirt mit dem Finger empordeutete und ein halbes Dutzend schadenfrohe Gesichter nach oben schauten, trat er schnell wieder zurück. Trotz seiner Unschuld war ihm eng um die Brust; er sank schwer auf die Bank, stützte den von Gedanken gemarterten Kopf in die Hände und flüsterte: „Gott, warum hast du auch das noch über mich kommen lassen?"

„Es war einmal ein Bauer," erzählte unten eine Magd mit heller Stimme, „der hatte zwei Dirnen. Man fand in seinem Weiher ein totes Kind. Aber keine wollte den Mord gestehen. Am Sonntag mußte jede sich unter ein Kreuz stellen und die Hände hochheben. Die Magd, die es getan hatte, hielt in wilder Verzweiflung ihre Hände hoch, eine halbe Ewigkeit lang. Die andere aber, die unschuldig war, war eine schwache, kränkliche Person, die es nicht so lang machen konnte. Die Arme sanken ihr müde herab. „Gott selber hat geurteilt!" riefen alle.

Man schleppte sie zum Weiher und ertränkte sie als Kindsmörderin. Die Schuldige gestand ihre Tat erst auf dem Todbette.“ —

„Das kann einmal vorkommen!“ sagte Bero. „Einmal ist keinmal. Aber Gottesurteile sind eben doch Gottes Urteile. So heißen sie mit Recht. Wenn kein Zeuge da ist und kein Beweis, wenn kein Richter mehr weiß, wo der Schuldige steht und wo der Unschuldige, da muß eben Gott selber urteilen. Und er wird morgen richten“, sagte er mit erhobener Stimme und schaute hinauf zur Dachkammer, wo der Gefangene wieder unruhig auf- und abging. „Ich weiß ein Dorf, da ist dieser Brauch: Wenn etwas gestohlen worden ist, lassen die zwei Meier am Sonntag nach der Vesper alle Leute des Dorfes auf dem Gerichtsplatz zusammenkommen. Und dann sagt der eine Meier, wer den Diebstahl verübt habe, solle vortreten. Und wenn keiner sich meldet, halten die beiden Meier einen Stock hoch an beiden Enden, und Männlein und Weiblein müssen durch dieses Tor gehen. Der Schuldige bleibt stehen. Er wagt es nicht. Es ist noch nie vorgekommen, daß sich der Schuldige durchs Tor gewagt hätte.“ — Sie redeten noch eine Weile von derlei Dingen, von grausigen Strafen und Hinrichtungen, bis es dunkel wurde und jedes sein Bett aufsuchte.

Zwentibold saß schlaflos auf seiner Bank. Wenn er morgen in der Kirche in den Kessel nach dem Stein ins heiße Wasser greifen mußte, war es da nicht sicher, daß er die Hand verbrüht herauszog? O, er wußte genau, daß es so kam. Und wenn man die Hand verband und erst am dritten Tag beschaute, konnte sie da geheilt sein? „Ja, wenn Gott das Wunder tut!“ murmelte er und erschrak vor seiner eigenen rauhen Stimme. „Aber Gott tut das Wunder nicht. Meinetwegen nicht!“ Und es kam eine große Mutlosigkeit über ihn, eine Verzweiflung, wie sie den leicht erfaßt, über den schon viel Schweres im Leben gekommen ist. „Hat Gott mich gerettet, als ich aus dem Land fliehen mußte, weil ich dem abgesetzten Herzog treu blieb? Hat er mich gerettet, da ich als ein Land- und Friedloser, ein Geächteter in den Wäldern mich herumtrieb? Half er mir, als mich ein Edelmann auf der Jagd schlafend fand, mich fangen und scheren ließ, mir statt meines freien, ehrlichen Namens diesen ausländischen Knechtsnamen gab und mich verkaufte?“ Und er schluchzte über sein eigenes armes, verlorenes Leben, daß es ihn stieß wie ein Kind, das Schläge bekommen hat. „Alles, alles haben sie mir genommen,“ jammerte er, „und nun nehmen sie mir auch die Ehre.“

Als man ihn am Morgen gefesselt zur Kirche führte, war er blaß, aber gefaßt. Er wollte beten mit heißer Andacht, aber tausend andere Gedanken zerrissen ihm während der Messe sein Gebet. Er hörte, wie man hinter seinem Rücken die Vorbereitungen traf, wie man den Kessel brachte und das Holz krachend aufs Kirchenpflaster warf. Und als der Pfarrer befahl, alle sollten die Kirche verlassen — nur der Graf und etliche andere blieben — und der Küster mit dem Schlüssel die Kirchtüre schloß, da wußte er, daß nun sein schwerster Augenblick gekommen sei.

Die Kirche war fast leer; man machte ihm die Fesseln los. Ein Schmetterling, der sich verflogen hatte, schwirrte am Kirchenfenster auf und ab und zerstieß sich die Flügel in seinem Freiheitsdrang. Zwentibold sah immer nach diesem Schmetterling; er wollte jetzt nur an diesen Schmetterling denken; aber vergebens richtete er seine Gedanken darauf. Er hörte, wie man hinter ihm das Feuer anzündete, wie die Flammen prasselten, und wie das Wasser im Kessel anfing zu summen und singen.

Jetzt dachte er an eine Schlacht und sah gelbe Gesichter und schwarze Schlitzaugen vor sich. Da legte ihm der Graf die Hand auf die Schulter: „Alles soll vergessen und verziehen sein, Zwentibold, wenn du gestehst. Ich habe dich gehalten fast wie einen Freien; denn mir ahnte oft, du seiest nicht als ein Leibeigener in der Wiege gelegen. Aber was du gestern gesprochen hast, das kann ich nur als Ausrede gelten lassen.“ Zwentibold schaute ihn an mit einem Blicke, in dem alles lag, Scham und Verzweiflung, ein Flehen ohne Hoffnung. „Graf, du warst mir ein guter Herr bis auf diesen Tag. Aber kann ich gestehen, was gegen die Wahrheit ist?“ Der Graf wurde wankend. Er redete davon, man müsse von Gerichts wegen erst in jener Kirche Nachschau halten. Freilich, sie lag fern. Auch der Pfarrer war dieser Meinung. Er haßte den alten heidnischen Brauch und durfte doch nichts tun gegen die uralte Sitte. Als er einmal dagegen vorsichtig gepredigt hatte, da hatte man ihn im ganzen Gau als einen Ketzer und Ungläubigen verschrien. Seither blieb er still.

Zwentibold schöpfte Hoffnung. Da rief Bero: „Ist Gott nicht allwissend? Wenn Zwentibold unschuldig ist, kann Gott dann nicht das Wunder tun?“ Da führte man den Gefangenen zum Kessel, aus dem ihm der heiße Dunst entgegenschlug. Alle standen ernst da und beteten leise, Gott möge ein gerechter Richter sein. Draußen an der Kirchentür standen horchend die Leibeigenen, und manches redete heute zu seinen Gunsten, das früher kein gutes Haar an ihm gelassen hatte.

Der Pfarrer betete über dem brodelnden Qualm, besprengte den Kessel mit geweihtem Wasser und machte das Kreuz darüber. Dann wandte er sich an Zwentibold: „Denke daran, o Mensch, daß Gott in dein Herz sieht und Jesus, der am Kreuze für dich starb. Bist du unschuldig, so wird das Wasser dir nichts schaden. Bist du aber schuldig, so wird keine Macht der Hölle und kein teuflischer Zauber dich retten können.“

Der Graf nahm einen weißen Stein von Hühnereigröße aus der Hand des Küsters und ließ ihn in den Kessel sinken, daß er dumpf am Grunde aufschlug. Zwentibold trat näher, stülpte den Ärmel auf bis zum Ellenbogen, näherte seine Hand dem heißen Qualm und zögerte. Er tat einen Blick in Beros schadenfrohes, lauerndes Gesicht, einen zweiten nach der Sakristei. „Vorwärts!“ rief Bero mit seiner meckernden Stimme und schob ihn näher zum Kessel. „Warte, du!“ schrie Zwentibold. In ungeheurer Wut packte er mit beiden Händen den Kessel, goß das heiße Wasser Bero über die Beine, gelangte mit ein paar Sprüngen durch

die Sakristei ins Freie, schleuderte die Leute, die draußen horchend und wartend standen, zur Seite und lief dem Walde zu. Sie eilten ihm nach und suchten ihn, aber er blieb verschwunden.

Beim nächsten Umritt durch den Gau fand der Graf wirklich in einer abgelegenen Dorfkirche die Münze Zwentibolds. Auf dem Rückwege kaufte er beim Goldschmied allerlei Schmucksachen für die Gräfin. Der Goldschmied zeigte ihm auch eine seltene Münze, die er von einem Unbekannten gekauft hatte. An sein Aussehen wollte er sich nicht mehr erinnern können.

Der Graf berief am nächsten Sonntage alle seine Leibeigenen in die Kirche zum Gottesurteil. Ein Teller mit Brot und Käse stand auf dem Altar. Der Pfarrer zerschnitt sie in kleine Stücke, betete, besprengte sie mit geweihtem Wasser und sprach: „Seht ihr die geweihten Bissen hier? Sie sind nicht giftig; aber für den Schuldigen sind sie Gift. Habt ihr die Münze nicht genommen, so wird euch der Bissen nicht schaden. Er ist dann ein gewöhnlicher Bissen. Aber für den Schuldigen ist er wie Gift. Er wird ihm im Halse stecken bleiben und ihn würgen; der Schuldige wird daran ersticken und sterben. — Der Schuldige trete vor, ehe es zu spät ist!“

Bero machte einen Schritt vorwärts; er war sehr blaß. Plötzlich bückte er sich, hob ein Stück Brot auf, das vom Teller gefallen war, legte es sehr sorgfältig und ehrerbietig, aber mit zitternden Händen auf den Altar und ging wieder in die Reihe.

„Tretet heran, einer nach dem andern!“ rief jetzt der Pfarrer. Die Leibeigenen traten zum Altar und empfingen die geweihten Bissen. Bero stand als letzter in der Reihe; er war noch immer totenblaß und große Tropfen standen ihm auf der Stirn. Der Graf trat rasch an seine Seite. „Sag' es!“ flüsterte er. „Nimm den Bissen oder gestehe!“ sprach der Pfarrer. Bero streckte beide Hände abwehrend vor, sah starr auf den Bissen und preßte die Lippen aufeinander. Dreimal bot ihm der Pfarrer den Bissen an, dreimal wich Bero mit festgeschlossenem Munde und zurückgebeugtem Kopf zurück bis an die Wand. Dort sank er in die Knie.

Er bekannte öffentlich, daß, weil ihm Zwentibold die Gunst seines Herrn geraubt, er selber den Diebstahl begangen und aus Haß und Neid den Verdacht auf Zwentibold gelenkt habe.

Die Heimat im Geschichtsunterricht.

Von Rektor Aug. Tecklenburg in Göttingen.

Heimat im Geschichtsunterricht! Das ist ein Problem. Wer rechte Stellung dazu gewinnen will, muß zuvor Wert und Bedeutung der Heimat für den einzelnen wie für die Volksgemeinschaft in Staat und Reich klar erkannt haben.

Wir begreifen unter „Heimat" zunächst den Heimatort des Schülers oder den Wirkungsort des Lehrers, also den Schulort, und die ihn umschließende Landschaft. Hier, „wo der Knabe fröhlich aufgeblüht, wo tausend Freudenstimmen ihn umgeben, wo alle Büsche ihm und Bäume leben", hier steht er mit Personen und Dingen geistig und materiell in tausendfältiger Wechselbeziehung; hier liegen des Kindes ursprünglichste Interessen. Um diesen engsten Kreis legt sich als erweiterte Heimat das Heimatland, die größere historische Heimatlandschaft, die Provinz, der Bundesstaat. Eigenart in der Entwicklung der engeren Heimat, in Volkstum, Sprache, wirtschaftlichen, politischen, kirchlichen und sozialen Verhältnissen sind vielfach durch das Heimatland bedingt. Ferner ist das Heimat**land** in vielen Dingen der unumgängliche Vermittler zwischen der engeren Heimat und dem Vaterlande; erst in dieser Verbindung wird die heimatliche Landschaft ein lebendiges Glied des großen Vaterlandes, und sie und das Heimatland und das Vaterland erscheinen wie die Ringe eines Baumes, die gebend und nehmend aufeinander angewiesen sind. Engere Heimat und Heimatland fügen sich zusammen als **die** Heimat, die für diese Darstellung in Frage kommt.

Überflüssig erscheint es, nachzuweisen, wie die Heimat im allgemeinen die Grundlage für das gesamte Geistesleben bildet, nötig dagegen, zu zeigen, in welches Verhältnis die Heimat rückt unter dem Gesichtswinkel der Geschichte, des Geschichtsunterrichts und geschichtlicher Bildung.

Menschliche Kulturarbeit, gerichtet auf die Befriedigung der Bedürfnisse der Bewohner nach Nahrung, Kleidung, Wohnung, Gesundheit, geordnete Gesellschafts- und Rechtsverhältnisse u. a., hat im Laufe der Jahrhunderte und Jahrtausende die Heimat erst zu dem gemacht, was sie ist. Spuren, Wirkungen und Einflüsse dieser Kulturarbeit sind in jeder Gegend vorhanden; denn die Wellen des Kulturstromes sind überall dorthin gedrungen, wo sich Menschen dauernd niedergelassen haben,

und wären es die entlegensten Waldwinkel und die fernsten Heiden, und hätte nie ein Kriegssturm diese Gegend durchbraust oder ein Fürst daselbst sein Hoflager aufgeschlagen. Folglich ist die Heimat sowohl Zeuge wie Schauplatz geschichtlicher Entwicklung. Ist sie dies, so muß in ihr überall Werden und Vergehen, also geschichtliches Leben, erkennbar sein. In diesem Sinne hat also auch die Heimat ihre besondere Geschichte, und indem ich diese in ihrem Verlauf kennen lerne, gewinne ich einen Typus für die Entwicklung vieler deutscher Landschaften und schließlich auch für die Entwicklung des Vaterlandes. Die einzelnen Geschehnisse heimatlicher Geschichte, die Personen, die dabei beteiligt, bilden jede wieder für sich einen Gegenstand geschichtlicher Belehrung, einen Typ, ein Lehrbeispiel für die Geschichte des Vaterlandes. Deutsche Siedelungs-, Rechts-, Religions-, Wirtschaftsgeschichte u. a., spiegeln sie sich nicht überall in der Heimat? Wahrlich, wer deutsche Kulturgeschichte sehen will, schaue in die Geschichte seiner Heimat! Und die Kriegsgeschichte? Auch sie gestattet heimatliche Beziehungen in Fülle. An große Volkskriege, die auf deutschem Boden ausgefochten sind, brauche ich wohl nur zu erinnern; aber auch die großen Nationalkriege des vorigen Jahrhunderts, die nicht auf deutschem Boden spielen, berühren die Heimat. Wir begleiten die Krieger unseres Heimatortes, das Bataillon, das Regiment, in dem unsere Landsleute standen, an der Hand ihrer Erzählungen oder schriftlicher Berichte mit lebhafter Teilnahme in den Kampf und lernen so Einzelbilder des Krieges kennen, die uns das Ganze des Kriegsverlaufs aufs beste illustrieren. Aber auch ein Blick in die Stimmungen, Verhältnisse, Opferwilligkeit der während des Krieges in der Heimat Zurückgebliebenen, in die ergreifenden Bilder bei der Heimkehr der Krieger u. a. sind um so wertvollere heimatliche Ergänzungen der Kriegsgeschichte, als sie uns auch die rein menschlichen Seiten des Krieges näher bringen.

Der Mensch leistet jedoch die Kulturarbeit nicht allein, sondern in Gesellschaften, in Familie, Gemeinde, Stand, Staat und Nation. Art, Leben und Entwicklung dieser Gesellschaftsformen treten nur in der Heimat vor Augen und sind wirksame Hilfen für das Auffassen von arbeits-, gesellschafts- und staatskundlichen Belehrungen.

Kurz, kein Ort, keine Gegend, keine „Heimat“ hat Grund, darüber zu klagen, daß daselbst für die geschichtliche Entwicklung die Anknüpfungspunkte, Anschauungsobjekte, Beispiele und Typen fehlten. Was dabei die Stadt an anschaulichen und belebenden Verhältnissen aus der Entwickelung des städtischen und bürgerlichen Lebens, des Handels und Verkehrs voraus hat, ist bedeutungsvoll auch für die Dörfer der Umgebung, während die nächstgelegenen ländlichen Lebensverhältnisse nicht minder lehrreich sind für das Stadtkind.

Da, wo die geschichtliche Entwicklung erkannt und mit erlebt ist, ist der Boden bereitet für eine gesunde Pietät gegen das Gewordene, für das Gefühl der Liebe zu der heimatlichen Umgebung. Aus dem Boden dieses Gefühlslebens erwächst die gesunde, starke Persönlichkeit, die von sich aus mit klarem Blick die Menschen und Dinge der Heimat

und des Vaterlandes zu erfassen und zu durchdringen versucht und so eine Welt bei sich gewinnt, die zum Eingreifen in das Räderwerk heimatlichen und staatlichen Kulturlebens treibt.

Nicht minder wertvoll ist die Heimat, von der geschichtlichen Seite aus gesehen, für Gemeinde, Staat und Reich. Sie ist Führerin zu Kenntnis und Verständnis staatlicher sozialer Einrichtungen. Was Stein einst wollte, durch Selbstverwaltung unter den Bürgern vaterländische Gesinnung wecken, Geschicklichkeit und Willigkeit erzeugen zur Mitarbeit an vaterländischen Dingen, das weist uns noch heute in die Heimat als in die beste Schule für Würdigung des Staates und für Betätigung in seinem Interesse.

Daß Liebe zur Heimat Vorbedingung und Grundlage, Wurzel und Nährboden zugleich für eine echte und beständige Vaterlandsliebe ist — wer bezweifelt das heute noch? Ein Staat, ein Reich ohne heimatliebende, heimatsichere und heimatfeste Bevölkerung gleicht einem wurzellosen Baum in dürrem Erdreich. Eine heimatlose Bevölkerung ist in staatlichen Dingen unzuverlässig. Nur wer eine Heimat hat und liebt, hat und liebt auch ein Vaterland, und Verständnis und Liebe für diese Heimat macht das Auge hell für das Große und Weite des Reichs, für Schönheit, Größe, Arbeit und Aufgaben des Vaterlandes. Gesunder Heimatsinn geht nicht auf Partikularismus, sondern auf wahres Verständnis, tiefe und gerechte Würdigung und ernsten Schutz des Staates und Vaterlandes, dessen Größe und Ehre die Heimat doppelt schätzenswert macht.

Auf dem Grunde der Heimat baut sich die starke, gesunde und tüchtige Persönlichkeit des Staatsbürgers auf. Je mehr solche in der Heimat gegründete Persönlichkeiten erwachsen, desto mehr wird unser gesamter Volkskörper eine Volkspersönlichkeit werden, die, im Boden der Heimat wurzelnd, kraftvoll hinaufragt in das Blau des Himmels und den Blick frei hat für die Aufgaben des Staates und des Reiches, deren Denken und Fühlen, auf heimatlichem Boden ruhend, in nationaler Richtung sich bewegt und — betätigt, eine Volkspersönlichkeit, die sich ihres Wertes und ihrer Kraft bewußt und daher gewillt ist, alles unnötige Fremde, allen fremdländischen Aufputz und Flitter abzutun, die den Mut hat, aus sich heraus etwas Ursprüngliches, Selbständiges und Machtvolles zu sein, eine Volkspersönlichkeit, die durch die Heimat mit dem Boden der vaterländischen Erde in dauernder Verbindung bleibt und, wie Antäus, neue Kraft gewinnt, sobald sie diesen Boden berührt. In der heimatkräftigen Volkspersönlichkeit wird aber ein gesundes und starkes Nationalgefühl den Kern des Wesens ausmachen, und, von erwünschtem, oft vermißtem Nationalbewußtsein geleitet und getragen, wird unser Volk imstande sein, den Anforderungen weltwirtschaftlichen Lebens in steigendem Maße sich gewachsen zu zeigen. Im zentrifugalen Weltstreben werden die zentripetalen Kräfte eines gesunden Heimatsinnes unser Volk auf sicherer Bahn führen zwischen den Völkern der Erde.

Ernsteste pädagogische Pflicht heischt nach alledem von uns sorg-

fältigste Rücksichtnahme auf die Heimat, wie überall im Unterricht, so auch im Geschichtsunterricht. Wie geschieht das? Zunächst ist festzustellen, wie Zielsetzung und Aufgabestellung durch das Heranziehen des Heimatlichen beeinflußt werden.

Ziel und Aufgaben des Geschichtsunterrichts gipfeln im historischen Interesse, nicht in der sog. Beherrschung oder Lückenlosigkeit des Stoffes, im Wissen von Namen und Zahlen, von allgemeinen Urteilen und phrasenhaften Sätzen. Es erwächst aus der Anschaulichkeit, aus der Art und Behandlung des Stoffes.

Wer von historischem Interesse beseelt ist, in dem erzieht die Geschichte, kraft ihrer innersten Eigenart, ein tiefes Bewußtsein von der erhaltenden Macht des Gemeingefühls und der vernichtenden Gewalt des Egoismus, indem sie alles einzelne, alles Erschaute, Erlebte, Erlernte, das folgerichtig im Heimatboden wurzelt, unablässig in Beziehung setzt zum Ganzen, zu Gemeinde, Staat und Nation. Historisches Interesse erzeugt historischen Sinn, und dieser führt in das Verständnis der Entwicklung und damit der Gegenwart ein, wirkt irenisch und sozial ausgleichend, treibt zur Mitarbeit an der Verwirklichung der großen sittlichen, sozialpolitischen Ideen, und wo er im ganzen Volke lebendig ist, da hebt er es heraus aus der Schranke der Befangenheit, der Gebundenheit und Isolierung, gibt und erhöht den gegenwärtigen Geschlechtern das Bewußtsein der Gemeinschaft untereinander und mit den vorangegangenen und kommenden Geschlechtern. So wird historische Erkenntnis zur stärksten Stütze des Gemeinsinns und des Staats.

Der Weg zu diesem hohen Ziele führt durch einen Geschichtsunterricht, der in der Heimat wurzelt und mit der Heimat eng verknüpft ist, weil da die dem Kinde naheliegenden, Interesse weckenden persönlichen Beziehungen in erster Linie zu suchen und zu finden sind. Wenn aber für die Erreichung der höchsten und vornehmsten Aufgabe des Geschichtsunterrichts die Heimat die grundlegende Hilfe bietet, so versteht es sich von selbst, daß dies auch für alle Unterziele und Teilaufgaben der Fall ist, von den abgeleiteten ethischen (Erweckung und Pflege der Heimat- und Vaterlandsliebe, der Pietät gegen das Gewordene, des Heldenmuts, der Treue, der Aufopferungsfähigkeit) und praktischen (Einführung in die Entwicklung und Anbahnung des Verständnisses der Gegenwart) Aufgaben herab bis zu den besonderen der Stoffaneignung und den allgemeinen oder formalen Aufgaben jedes erziehenden und bildenden Unterrichts.

Wesen der Geschichte, Bedeutung der Heimat, Zweck und Aufgaben des Geschichtsunterrichts fordern also bei der Stoffauswahl neben den vaterländischen, den reichs- und staatsgeschichtlichen Stoffen auch die Berücksichtigung der Heimat und ihrer Geschichte. In Betracht kommen sowohl die aus der idealen Seite der Geschichte abgeleiteten Stoffe historischen Bewegens (Handlungen, Ereignisse) von Personen und Gesellschaften wie auch die aus der realen Seite der Geschichte hergeleiteten Stoffe scheinbaren historischen Ruhens (Zustände). Es handelt sich hierbei um klar und anschaulich hervortretende Einzelerschei-

nungen in den einzelnen kulturellen Entwicklungsreihen; als eine solche Entwicklungsreihe ist auch die Kriegsgeschichte aufzufassen. Diese Stoffe dienen hauptsächlich dem Zwecke des Geschichtsunterrichts.

Andere leisten der Methode wesentliche Dienste.

Hat nämlich eine Gegend keine Nachrichten über besondere geschichtliche Ereignisse oder Erscheinungen aufzuweisen, so sind doch Zeugnisse und Spuren einer geschichtlichen Vergangenheit vorhanden, die dem Lehrer gestatten, ja, ihn nötigen, seine geschichtlichen Betrachtungen, Erzählungen, Lehrgespräche daran anzuknüpfen, sie in die Darstellung einzuweben oder das erarbeitete Allgemeingeschichtliche darauf zu beziehen und anzuwenden. Solche Zeugen sind die Ortschaften selbst, nebst den umgebenden Feldmarken, die nicht einfach als geschichtliche Gegebenheiten, sondern als Entwicklungen anzusehen sind, die Namen der Ortschaften, Straßen- und Flurbezeichnungen, denkwürdige Bäume, Steine, Ruinen, Flurstellen, Amthäuser, Gutsgebäude, Bauernhöfe, Plätze, Bürgerhäuser, Kirchen und Kirchhöfe, Grabstätten, Posthöfe, Post- und alte Verkehrswege, auch Gegenstände der verschiedensten Art, Trachten, Sagen, alte Volkslieder, Sitten, Gebräuche, Vor- und Familiennamen usw. Viele dieser Zeugen der Vorzeit gestatten noch mehr als ein bloßes An- und Verknüpfen; es ist möglich, sie als Schauplatz oder Mittelpunkt eines geschichtlichen Vorganges zu verwerten, über dessen tatsächlichen Verlauf keine Chronik und keine Überlieferung berichtet, dessen typischer Verlauf sich aber aus den allgemeinen Feststellungen der Geschichtswissenschaft und der Germanistik rekonstruieren läßt. Wir betreten damit den umgekehrten Weg, den die Geschichtsforschung gegangen ist: sie ging vom mehrfach wiederkehrenden konkreten Einzelfall und von der öfter sich zeigenden anschaulichen Einzelerscheinung aus und stieg unter Weglassen der Zufälligkeiten zum Allgemeinbild und von da durch weitere Abstraktion zum wissenschaftlichen Urteil empor; wir gehen in unserem Falle vom wissenschaftlich feststehenden Allgemeinbild auf die historische Einzelerscheinung und den Einzelfall zurück und stellen mit der anschaulichen Darstellung derselben den Schüler mitten hinein in das interessanteste Schauen und Erleben auf heimatlichem Boden. Sind wir zu einer derartigen Maßnahme berechtigt? Genau so berechtigt wie der Dichter, der aus den allgemeinen Kulturverhältnissen heraus packende Einzelbilder und lebendige Gestalten schafft. Die künstlerisch-anschauliche Art der Darstellung, der wir uns hiermit nähern, ist unserem Unterrichte und unseren Schülern not wie das liebe Brot, gegenüber den Steinen von Allgemeinheiten, die wir in der Regel nach unseren Lehrbüchern und Realienbüchern bieten, auch wenn diese letzteren sich „anschaulich-ausführlich" nennen. Kann uns ein Dichter eine solche typische Einzelheiten geben — um so besser. Eine sach-, zweck- und kindesnaturgemäße Stoffauswahl hat also neben der historisch beglaubigten typischen Einzelerscheinung der Heimat auch auf diejenigen heimatlichen Zeugen der Vergangenheit Rücksicht zu nehmen, auf die eine rekonstruierte typische Einzelerscheinung angewandt werden kann. Das als

oberster Maßstab dienende Interesse verlangt lebendigste Anschaulichkeit, liebevolles Vertiefen und sinniges Verweilen. Dementsprechend ist der Umfang des Stoffes zu beschränken. Das starre historische System, das sich in der sog. Lückenlosigkeit kundgibt, wird damit gebrochen. Es darf sich also an keiner Stelle um vollständige, spezielle Fachgeschichte, noch um ausführliche Kriegs-, Fürsten-, Staats- und Reichsgeschichte, noch auch um eine vollständige Heimatgeschichte handeln. Die auszuwählenden Einzelerscheinungen sollen nur Marksteine, Hauptwendepunkte (Höhen und Tiefen) der einzelnen kulturellen Entwicklungsreihen bezeichnen.

Da Verständnis der Gegenwart angebahnt werden soll, so ist sorgsam zu beachten, was in der Gegenwart lebt oder in seinen Folgen noch wirksam ist. Die Heimat ist dabei wiederum der erste und beste Führer. Was in der Gegenwart nicht mehr wirkt, auch keine Spur hinterließ, was nicht wenigstens irgendwie in Kunst- und Literatur, Sprichwort, Sitte usw. nachklingt, das ist für die geschichtliche Entwicklung tot, ist historisches Petrefakt, hat keinen Gegenwarts- und Lebenswert, ist daher auch für die Schule bedeutungslos und nicht auszuwählen. Je weiter zurück, desto mehr verlieren sich die in der Gegenwart noch wirksamen Erscheinungen und Ereignisse. Daher sind die jüngeren Zeiträume im allgemeinen stärker zu berücksichtigen; doch darf dabei nicht mechanisch verfahren werden; eine Ausnahme macht z. B. die deutsche Urzeit, in der die uns erreichbaren Anfänge und Grundlagen unserer Kultur liegen und die daher noch tief und vielfach in unser heimatliches Volksleben hineinragt. Grundsatz ist: Je reicher und lebendiger die Beziehungen einer Zeit zu Gegenwart und Heimat, desto reicher die Stoffauswahl.

Gehören alle geschichtlichen Erscheinungen einem einheitlichen Entwicklungsgange an, so auch die heimatlichen. Diese dürfen daher nicht für sich, weder vor, noch nach, noch neben der Staats-, Landes- und Reichsgeschichte betrachtet, müssen vielmehr organisch in dieselben eingegliedert werden, so daß sie auch in der Gruppierung und im Aufbau des Stoffes als wesensgleiche, integrierende und gleichwertige Stücke der Reichsgeschichte erscheinen.

Diese Eingliederung der Heimatgeschichte in die Reichs- und Staatsgeschichte gestattet keine zwanghafte biographische Anordnung oder Gruppierung des Stoffes, sondern erfordert eine sach- und naturgemäße monographische Stoffgruppierung. Diese gestattet, die Heimat und deren Geschichte zu derjenigen didaktischen Grundlage im Geschichtsunterricht zu machen, die wir nach den bisherigen Ausführungen durchaus herstellen müssen; sie gestattet, auf der gewonnenen Grundlage in voller epischer Breite und in Darstellung lebendiger Handlung vorzugehen und so dem psychologisch begründeten Satze gerecht zu werden: „Je jünger der Mensch, desto mehr verlangt sein Geist die speziellste Geschichte.“ Monographische Gruppierung ist außerdem die Voraussetzung monographischer unterrichtlicher Betrachtungsweise. Diese wiederum gestattet, ausreichendes Apperzeptionsmaterial herbei-

zuschaffen und führt somit von der bloßen Erzählung zum entwickelnden Lehrverfahren, zum Selbstfinden, zum inneren Schauen, zum Erleben, zur Selbsttätigkeit.

Der Aufbau des Stoffes nach Schuljahren oder Klassen hat zu beachten, daß die älteren Perioden, weil in ihren Zusammenhängen einfacher und daher kindlicher, mehr an den Anfang, die neueren Perioden, weil verwickelter und durch die Fülle der Einzelheiten verworren, mehr an das Ende zu legen sind. Indes ist zu bedenken, daß rein ethische Zwecke an einen chronologischen Aufbau nicht gebunden sind, daß einzelne Perioden und Erscheinungen, trotzdem sie der Gegenwart näher liegen, wie z. B. die Zeit des Fehdewesens und Faustrechts, mittelalterliches Städteleben u. a., in ihren Verhältnissen einfacher und in ihrem Apperzeptionsmaterial reicher sein können als andere. Daher erscheint für den ersten Geschichtsunterricht ein Aufgeben des chronologischen Aufbaues aus methodischen Gründen als geboten, während sich die folgenden Klassenstufen dem natürlichen Verlauf der historischen Entwicklung des deutschen Volkes, wie er sich am besten im Entstehen und Verfall des alten Reichs sowie im Werden des neuen unter Preußens Führung darstellt, anschließen. Überall aber wird Reichs-, Staats- und Heimatgeschichte als ein einheitliches Ganzes aufgefaßt.

Der Apperzeptionsstufe entsprechend, erhält die Auswahl und der Aufbau für den ersten Geschichtsunterricht ein mehr lockeres Gefüge. Hier ist die Chronologie weniger zwingend, und die Auswahl führt uns zum Teil in sagenhafte, durch Poesie und bildende Kunst verklärte Zeiträume, die, weil sie nicht mit einer großen Zahl von Einzelerscheinungen belastet sind, uns gestatten, das Entsprechendste, Packendste auszuwählen, es bis zur vollkommensten äußeren Veranschaulichung auszugestalten und bis zur sicheren inneren Auffassung zu vertiefen. Für manche, nicht zu umgehende schwierigere Partien ist Raum zu schaffen in einem ans Ende der Oberstufe zu verlegenden Abschlußkursus.

Organisch hat sich der erste selbständige Geschichtsunterricht der voraufgegangenen Heimatkunde der ersten drei Schuljahre[1]) anzuschließen, so daß volle Kontinuität zwischen beiden hergestellt wird. Damit werden wir schon von selbst in die Heimat geführt, die der von der Natur gegebene und durch den heimatkundlichen Unterricht verklärte Schauplatz des ersten selbständigen Geschichtsunterrichts ist. Zu beachten ist auch, daß der gleichzeitig einsetzende erste selbständige erdkundliche Unterricht eben erst beginnt, das „Lokal der Geschichte“ über die heimatliche Landschaft hinaus zu erweitern, daß also für einen nicht auf der Heimat aufbauenden Geschichtsunterricht wesentliche Vorbedingungen fehlen. Der heimatkundliche Unterricht hat eine Anzahl von Heimatgeschichten, geschichtlichen Bemerkungen und Skizzen gesammelt, die aber alle den Charakter der zeitlichen Schrankenlosigkeit tragen. Der

[1]) Ich fasse den sog. Anschauungsunterricht auch als Heimatkunde auf.

lebensvolle Stoff wirkte durch seinen eigenen Reiz wie das Märchen mit seinem „Es war einmal". Dieser in bezug auf Zeitfolge noch als Märchenstufe zu bezeichnende kindliche Entwicklungsstandpunkt muß im ersten Geschichtsunterricht nach und nach verlassen und so allmählich in das Bedürfnis nach geordneter Zeitfolge hinübergeführt werden.

Als die geeignetsten, für heimatliche Beziehungen reichsten Zeiträume und Stoffe ergeben sich für das erste Jahr selbständigen Geschichtsunterrichts: die deutsche Urzeit, die Siegfriedssage, die Zeit des Rittertums, des mittelalterlichen Städte- und Fehdewesens sowie die Gegenwart. Die Reihenfolge der Perioden ist gleichgültig, aber innerhalb derselben ist die chronologische Aufeinanderfolge der Einzelerscheinungen zu beachten. Für Göttingen ergibt sich für den ersten selbständigen Geschichtsunterricht, 4. Schuljahr, folgender Aufbau:

I. Mittelalterliches Städte-, Ritter- und Fehdewesen.

A. Bilder und Erzählungen aus Alt-Göttingen.

1. Die Göttinger bauen eine Mauer um die Stadt (Feste Stadt).
2. Ein Gang durch das alte Göttingen (Stadtinneres).
3. Ein Besuch im Hause des Bürgers Henrich Weckenesel (Bürgerhaus).

} Rekonstr. heimatliche Typen.

4. Die Göttinger huldigen vor dem Rathause ihrem Herzog. (Originaler heimatlicher Typ.)
5. Die Göttinger Bürger als Soldaten (Bürgerheer). (Rek. heim. Typ).

B. Aus dem Leben des Ritters Gottschalk von Plesse.

1. Der Ritter von Plesse baut seine Burg (Ritterburg).
2. Gottschalk von Plesse bezwingt den Ritter von Hardenberg (Ritterrüstung und ritterlicher Zweikampf).
3. Gottschalks Sohn wird zum Ritter erzogen (Rittererziehung.
4. Der Ritterschlag auf der Plesse (Ritterschlag).
5. Gottschalks Sohn auf dem Turnier zu Göttingen (Turnier).

} Rekonstr. heimatliche Typen.

C. Aus dem Kriege der Göttinger mit ihrem Herzog Otto.

1. Herzog Otto wird den Göttingern böse. (Orig. heim. Typ für Stadt- und Fürstenmacht, Fehdebrief).
2. Die Göttinger zerstören des Herzogs Burg. (Rek. heim. Typ).
3. Der Herzog belagert die Stadt. (Rek. heim. Typ für Belagerung).
4. Die Schlacht auf den Streitäckern (Bürger- und Ritterheer, Feldschlacht). (Orig. heim. Typ für Bürger- und Ritterheer, Feldschlacht).
5. Wie der Friede geschlossen wurde. (Orig. heim. Typ für Sühne und Friedensschluß).

II. Aus der Siegfriedsage. (Auf Grund gemeinsamer Lektüre der vom Verfasser für diesen Zweck bearbeiteten Sage. Wiesbaden, Behrend, 20 Pf.).

III. Heimat und Vaterland zur Urzeit.

A. Bilder aus dem Leben des Cheruskers Gudo.

1. Gudo kommt mit seiner Sippe ins obere Leinetal (Wanderzug, Zustand des Landes).
2. Gudo siedelt sich an „am Born" (Altgerm. Gehöft).
3. Ein Tag im Hause Gudos (Altgerm. Lebensführung).
4. Am Herdfeuer: Die Großmutter erzählt Göttergeschichten (Götterglaube).
5. Das Opferfest am heiligen Waldquell. Reinhard Guding wird wehrhaft (Götterdienst).
6. Der Mord im Markwald und das Gericht auf dem Leineberg (Malstatt, Volksgericht, Gau).

} Rekonstr. heimatliche Typen.

7. Gudos Tochter Gertrud hat Hochzeit (Hochzeit und Spiel).
8. Die Feinde im Land: Gudo und Guding in der Heerbannschlacht. (Flucht in den Ringwall, Heerbann, Heerbannschlacht).
9. Eine Wanderung durchs Cheruskerland (Völkerschaft, Fürst, Grenzburgen).

} Rekonstr. heimatliche Typen.

B. Bilder aus dem Leben des Cheruskerfürsten Hermann und sein Kampf gegen die Römer.

1. Hermann und Flavus in Rom (Römisches Reich, Kaiser, Rom als Kaiserstadt).
2. Varus als Fremdherr im Cheruskerlande (Römisches Heer und römische Lager, Römisches Gerichtswesen).
3. Hermann ruft seine Cherusker und andere Völkerschaften zum Freiheitskampf (Germanische Völkerschaften).
4. Der Römer Verderben im Teutoburger Walde.
5. Thusneldens und Hermanns Schicksal (Römischer Triumphzug).
6. Das Hermannsdenkmal.

IV. Aus Heimat und Vaterland in der Gegenwart.

1. Von unserem Kaiser.
2. Von unsers Kaisers Vater.
3. Von unsers Kaisers Großvater.
4. Was unser Kriegerdenkmal erzählt (Vorgänge in unserer Stadt während des Krieges 1870 und Kriegserlebnisse einzelner Göttinger Veteranen).
5. Vom alten Oberbürgermeister Merkel; was er für Göttingen getan hat.

Jede Einzelerscheinung ist, wie schon die meisten Bezeichnungen der methodischen Einheiten andeuten, in Bewegung und packende Handlung umgesetzt, der ruhende Stoff in Energie; in den meisten Fällen spielt die Handlung auf heimatlichem Boden, in allen übrigen aber sind heimatliche und persönliche Beziehungen in Fülle zu finden. Somit ist dem Geschichtsunterricht der folgenden Schuljahre eine tragfähige Grundlage und ein keimkräftiger Boden bereitet.

Das 5. Schuljahr behandelt in chronologischer Folge Einzelerscheinungen aus der Zeit des eindringenden Christentums, aus der Blütezeit des alten Deutschen Reichs, aus dem ausgehenden Mittelalter und fügt Stücke aus der Gegenwart und der Zeit des werdenden neuen Reichs hinzu, wodurch die im 4. Schuljahr begonnene Gegenwartsbetonung und die Richtung auf das Staatsbürgerliche fortgesetzt wird.

Stammessage und historische deutsche Sage treten in ihr Recht neben selbständigen Partien aus der Geschichte des Heimatlandes. Der Stoff, aus der engeren Heimat herauswachsend, weitet sich auf Stammland und Vaterland, parallel den Fortschritten des erdkundlichen Unterrichts. Geschichte und Erdkunde arbeiten so einander von selbst in die Hand. Kulturhistorische Allgemeinerscheinungen sind, wo angängig, als Typ auf die Heimat projiziert. Die Namen der Kaiser bedeuten keine Biographien, sondern sind nur Sammelnamen für Einzel- und Allgemeinbilder.

I. Aus der Zeit der Einführung des Christentums in Heimat und Vaterland.

1. Herrenhof und Dorf Gudingin. (Rek. heim. Typ.)
2. Der Bote des Christentums bei den Gudingen (Missionar, Predigt, Taufe, Kirchbau). (Rek. heim. Typ.)

3. Bonifatius (Beziehungen zu Göttingen und Südhannover).
4. Wie die Sachsen in unser Heimatland kamen (Stammessagen). Sachsenbund.
5. Der Frankenkönig Karl unterwirft die Sachsen (Einzelbilder aus der Geschichte des Heimatlandes).
6. Vom Sachsenherzog Widukind (Stammessagen).
7. Vom Kaiser Karl.
8. Die Sachsen werden Christen.
   a) Das Bistum und die Bischofsstadt Hildesheim (Typen) und die anderen sächsischen Bistümer;
   b) Corvey, das erste Kloster im Lande (Typ des Klosterlebens).

II. Aus der Blütezeit des alten Reichs.

1. Was uns der kleine Hagen erzählt.
   a) Da stand die Pfalz Grona. (Typ.)
   b) Da wohnte der Herzog von Sachsen. (Das Herzogtum Sachsen).
   c) Da wurde der Herzog Heinrich gerettet. Fehden zwischen Sachsen und Franken (Volkssage).
   d) Herzog Heinrich wird König im alten Reich. (Vogelherd zu Pöhlde.)
2. Rückblick: Wie waren das alte Reich und das Herzogtum Sachsen entstanden?
   a) Karls des Großen Reich zerfällt.
   b) Der erste deutsche König und sein Land (Lage Göttingens und Alt-Sachsens im alten Reich).
   c) Weshalb die alten Sachsen einen Herzog bekamen. Die anderen alten Herzogtümer.
3. Was König Heinrich getan hat. (Einfälle der Ungarn, Reiterheer, befestigte Grenzorte, Reiterschlacht).
4. Von Kaiser Otto, Heinrichs Sohn.
   a) Ottos Krönung zu Aachen. (Typ nach Quellenbericht.)
   b) Otto und Hermann Billung. (Hist. Stammessage.)
   c) Otto hält Hof auf Pfalz Grona bei Göttingen. (Rek. Typ auf heimatl. Grundlage.)
   d) Otto läßt sich vom Papst krönen. (Typ.)
5. Der letzte Sachsenkaiser, Heinrich II., stirbt auf Pfalz Grona. 1024. (Typisches Bild.)
6. Von Heinrich III. Beziehungen zu unserem Heimatlande: Kaiserhaus zu Goslar, Heinrichs III. Herz zu Goslar. Goslar wird Reichsstadt. (Das Gottesurteil im Königsmord zu Pöhlde. Typ.)
7. Heinrich IV.
   a) Heinrichs Kampf mit den Sachsen; Otto von Northeim.
   b) Heinrich und der Papst; Bann (Typ); Canossa.
   c) Heinrichs Tod.
8. Barbarossa und Heinrich der Löwe.
   a) Barbarossa-Sagen und die Volkssagen von Heinrich dem Löwen.
   b) Barbarossas und Heinrichs Freundschaft.
   c) Heinrich unterwirft die Slawen und macht sie zu Christen.
   d) Barbarossa und Heinrich im Kampfe mit Mailand.
   e) Der Löwe bricht die Lehnstreue.
   f) Des Löwen Kreuzfahrt nach dem Heiligen Lande. (Typ mittelalterlichen Verkehrs, nach Quellenberichten.)
   g) Heinrichs des Löwen Strafe. (Reichstag, Reichsacht, Verbannung, Verlust der Lehen.)
   h) Die Zersplitterung unseres Heimatlandes 1180.
   i) Barbarossas Kreuzzug und Tod.
   h) Heinrichs des Löwen Ausgang.
9. Rückblick: Vom ersten Kreuzzug und den Folgen der Kreuzzüge.

III. Aus der Zeit des mittelalterlichen Städte-, Ritter- und Fehdewesens.

1. Vom Anfang der Stadt Göttingen.
   a) Neben dem Dorfe Gudingen entsteht der Marktort Göttingen. (Typ des Markt- und Handelsverkehrs.)
   b) Heinrichs des Löwen Söhne machen den Markt Göttingen zur Stadt. (Typ der Stadtrechtsverleihung.)
2. Unser Landesherr, Heinrichs des Löwen Großsohn, versöhnt sich mit dem Kaiser. (Reichstag zu Mainz, Belehnung und Hulde, Entstehung des Herzogtums Braunschweig-Lüneburg.)
3. Das Herzogtum Braunschweig-Lüneburg und seine Zersplitterung. Das Fürstentum Göttingen.
4. Einige Bilder aus dem mittelalterlichen Göttingen (unter Wiederholung und Ergänzung des Stoffes aus Klasse 4.)
   a) Göttingen, eine feste Stadt im Herzogtum Braunschweig-Lüneburg.
   b) Die Göttinger bauen Rathaus und Kirchen.
   c) Göttingens Rat und Bürgerschaft.
   d) Die Göttinger in Fehde mit Rittern und Fürsten.
   e) Bei den Barfüßern im Franziskanerkloster.
   f) Der Gerichtstag auf dem Leineberge.
   g) Der Göttingensche Landtag auf dem Kirchhofe zu Marienstein.
5. Die Feuerwaffen kommen auf, und Göttingen erhält seinen Wall, neue Tore und Mauern.
6. Erfindung der Buchdruckerkunst und des Lumpenpapiers.
7. Von der Entdeckung Amerikas.

IV. Aus der Gegenwart und der Zeit des werdenden Reichs.

1. Das Deutsche Reich und das Königreich Preußen in ihrer gegenwärtigen Gestalt.
2. Was der König und der Kaiser zu tun hat, und wer ihm dabei hilft.
3. Aus dem Leben Kaiser Wilhelms II.
4. Aus dem Leben seiner Vorfahren: Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. (Episoden.)
5. Wie Kaiser Wilhelm I. und Bismarck das neue Deutsche Reich gründeten.
6. Etwas vom Kriege gegen Frankreich. 1870/71. Was uns unser Kriegerdenkmal davon erzählt. Berichte von Göttinger Mitkämpfern.
7. Skizzen aus der Verwaltung unserer Stadt, aus dem Verkehrs- und Wirtschaftsleben.
   Wenn der Oberbürgermeister, die Senatoren und die Bürgervorsteher auf dem Rathause zusammenkommen. (Typ einer modernen Beratung.)
   Beobachtungen vor und auf unserem Bahnhof.
   In der Post. Der frühere Postverkehr und die Landstraßen.
   Wie und warum wir unsere Steuern bezahlen.
   Wenn jemand vor Gericht muß. (Amts- und Schöffengericht. Typ.)

Das 6. Schuljahr setzt die Betrachtung fort von der Reformation bis in die Zeit Friedrichs des Großen und fügt wiederum Stoffe des Gegenwartslebens hinzu.

I. Aus der Zeit der Reformation und des Dreißigjährigen Krieges.

1. Bilder aus dem kirchlichen Leben Göttingens im Mittelalter. (Wallfahrten nach Nikolausberg, Heiligenverehrung in den Göttinger Kirchen, Prozessionen in Göttingen, Meßgottesdienst, Mönche und Geistliche.)
2. Luthers Lehre kommt nach Göttingen und ändert das kirchliche Leben.
   a) Die Bittprozession am Bartholomäustage 1529 und Luthers deutscher Bußgesang.
   b) Der Kampf um die neue Lehre in Göttingen.

c) Die Göttinger Kirchenordnung, der Auszug der Mönche und der Einzug der evangelischen Schuljugend. 1531.
3. Rückblick: Wer war Luther, und wie kam er zu seiner Lehre?
4. Herzogin Elisabeth, eine brandenburgische Prinzessin, führt die Reformation in den Fürstentümern Göttingen und Calenberg ein. 1542. (Heimatliche Quellenberichte.)
5. Bilder aus dem Dreißigjährigen Kriege.
   a) Grund und Anfang des Krieges.
   b) Tilly und das Schicksal der Stadt Münden. 31. Mai 1626.
   c) Tilly und die Belagerung Göttingens. Juni und Juli 1626.
   d) Die Schlacht bei Lutter am Barenberge.
   e) Kriegselend in unseren Heimatlanden. (Typische Quellenberichte.)
   f) Gustav Adolf von Schweden rettet die Evangelischen.
   g) Die Schweden in Göttingen. 1632.
   h) Der Friede und der Zustand des alten Deutschen Reiches, unseres Landes und unserer Stadt nach dem Kriege.

II. Aus dem Leben und der Zeit des Großen Kurfürsten.

1. Das Deutsche Reich und die deutschen Bundesstaaten in der Gegenwart.
2. Das Königreich Preußen und die Hohenzollern als Träger des preußischen Königtums.
3. Von dem Begründer der brandenburgisch-preußischen Macht: Friedrich Wilhelm der Große Kurfürst. 1640—1688.
   a) Sein Land und dessen Zustand. 1640.
   b) Friedrich Wilhelm und der Westfälische Friede. 1648.
   c) Er gründet das stehende Heer in Brandenburg. (Typ.)
   d) Er begründet die selbständige Fürstenmacht in Brandenburg. (Typ.)
   e) Er befreit Preußen von schwedischer und polnischer Oberherrschaft. 1660.
   f) Fehrbellin. 1675.
   g) Friedrich Wilhelm und die französischen Emigranten. Französische Emigrantenkolonien in unserer Nachbarschaft.
   h) Glaubensstreitigkeiten zur Zeit des Großen Kurfürsten und Paul Gerhardt.
   i) Sorge für Landwirtschaft, Handel, Gewerbe.
4. Rückblick: Die Anfänge des brandenburgischen Staates.
   a) Das Vordringen der Slawen zur Zeit der Völkerwanderung.
   b) Die Kämpfe mit den Wenden zur Zeit Heinrichs I. und Ottos I. Die sächsischen Marken: Nordmark, Mittelmark, Mark Meißen.
   c) Die Gründung der Mark Brandenburg.
   d) Die Deutschritter und das Ordensland Preußen. Die Deutschritter in Göttingen.
   e) Der erste Hohenzoller in Brandenburg. 1415.
   f) Preußen kommt an Brandenburg. 1618.
5. Unser Heimatland zur Zeit des Großen Kurfürsten.
   a) Hannover wird Residenzstadt.
   b) Johann Friedrich richtet die Verwaltung des Herzogtums Hannover nach französischem Muster ein. Absolutismus. (Typische Darstellung.)
   c) Göttingen verliert seine Selbständigkeit. (Typ.)
   d) Ernst August wird Kurfürst von Hannover. 1692.
   e) A la mode am kurfürstlichen Hofe zu Hannover. Typ. (Kurfürstin Sophie und Leibniz. Herrenhausen.)
   f) Ein Hexenprozeß in Göttingen. (Typ.)

III. Aus dem Jahrhundert Friedrichs des Großen.

1. Friedrich I. (III.) macht Preußen zum Königreich. 1701.
2. Friedrich Wilhelm I. von Preußen. (Heer, Landesverwaltung, Charakterzüge.)
3. Hannover und England in Personalunion. 1714.

4. Die Gründung der Georg August-Universität zu Göttingen. 1737.
5. Der Landesfürst, König und Kurfürst Georg II., besucht Göttingen. (Typ.)
6. König Friedrich II., der Große von Preußen.
   a) Seine Jugend.
   b) Er erwirbt Schlesien. (Siebenjähriger Krieg.)
   c) Unsere Heimat im Siebenjährigen Kriege.
   d) Friedrich als Landesvater. (Anfänge der Bauernbefreiung, Rechtspflege, Toleranz, Landeskultur.)
   e) Wie Friedrich sein Land regierte. (Typ absolutistischer Regierung.)
7. Von einigen Zeitgenossen Friedrichs des Großen: Der Göttinger Dichterbund. Goethe, Schiller, Gellert.
8. Bilder aus der Zopfzeit: Tracht, Lebensweise, Baustil, Rationalismus im Anschluß an heimatliche Erscheinungen.
9. Aus dem Kurfürstentum Hannover zur Zopfzeit. (Verkehr: Post, Landstraßen. Landwirtschaft: Thaer. Ablösung der Frondienste in Hannover. Landeskulturen. Polizeiwesen.)
10. Göttingen wird eine offene Stadt.
11. Freiheitskampf der Amerikaner. Beziehungen unseres Heimatlandes dazu: Gibraltar-Bataillone.

IV. Aus der Gegenwart und der Zeit des Ringens nach Einheit.
1. Die Stadt Göttingen und ihre Verwaltung. (Typ einer modernen Verwaltung und Grundlage für die Auffassung von der Staatsverwaltung.)
2. Von der Verfassung des preußischen Staats. (Typ für die Verfassung der anderen Bundesstaaten.)
   a) Die Staatsregierung: Der König und seine Minister.
   b) Die Volksvertretung: Der preußische Landtag.
3. Von der Verfassung des Deutschen Reichs.
   a) Die Reichsregierung: Der Kaiser, der Reichskanzler und der Bundesrat.
   b) Die Volksvertretung: Der Reichstag.
4. Eine Reichstagswahl in Göttingen. (Typ.)
5. Wie die Gesetze gemacht werden. Besuch einer Reichstags- oder Landtagssitzung.
6. Wie die Gesetze ausgeführt werden. (Behörden und Beamte.)
   a) Die Provinz Hannover und der Oberpräsident. (Typ.)
   b) Der Regierungsbezirk Hildesheim und die Königliche Regierung. (Typ.)
   c) Der Stadtkreis Göttingen. (Typ.)
   d) Die Gemeinde Geismar. (Typ einer Landgemeinde.)
   e) Der Landkreis Göttingen und wer ihn verwaltet.

Das 7. Schuljahr. Es behandelt die Zeit von der französischen Revolution bis zur Gründung des neuen Deutschen Reichs unter besonderer Berücksichtigung der im 19. Jahrhundert sich völlig verändernden wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse. Daneben hat auch diese Stufe die Gebiete der geistigen Kultur, wie Schrifttum, Sprache, Kunst und Wissenschaft, soweit es unsern Aufgaben entspricht, in den Lehrgang aufzunehmen. Einzelerscheinungen der Volks- und Kulturkunde müssen sich zu größeren Gesamtbildern zusammenfügen, in denen heimatliche Züge, Einflechtungen, Beispiele und Hinweise die charakteristischen Striche und die Würze bieten.

I. Aus der Zeit der Fremdherrschaft.
1. Die heutige verfassungsmäßige Regierungsform in Reich und Staat.
2. Die selbstherrliche Regierungsform zur Zeit Friedrichs des Großen.
3. Von der französischen Revolution. (Übergang von der absolutistischen zur konstitutionellen Regierungsform.)

4. Wirkung der Revolution auf das alte Deutsche Reich, auf Preußen und auf Hannover. (Koalitonskriege. Die Selbstbefreiung der hannoverschen Besatzung von Menin unter Scharnhorst. 1794.)
5. Das Emporkommen Napoleons I.
6. Das Ende des alten Deutschen Reichs.
   a) Der Friede zu Lüneville und die Reichsdeputation. (Umgestaltung der territorialen Verhältnisse mit besonderer Berücksichtigung Preußens und Hannovers.)
   b) Die Franzosen in unseren Heimatlanden und das Ende des Kurfürstentums Hannover. 1803—1805.
   c) Der Rheinbund und das Ende des alten Deutschen Reichs. 1805. 1806.
   d) Die Romantiker.
7. Preußens Demütigung und Wiedergeburt.
   a) Friedrich Wilhelm III.
   b) Die Niederlage im Jahre 1806.
   c) Der Friede zu Tilsit. 1807.
   d) Die Heeresreform und die allgemeine Wehrpflicht. Scharnhorst und Gneisenau.
   e) Die Befreiung des Bauern- und Bürgerstandes. Stein.
   f) Die Königin Luise.
8. Das Königreich Westfalen. 1807—1813. Südhannover und Göttingen als Teil desselben. Göttinger Erinnerungen und Beziehungen.

II. Aus der Zeit der Befreiungskämpfe.

1. Kämpfe gegen Napoleons Gewaltherrschaft.
   a) Andreas Hofer und die Tiroler.
   b) Schill und seine Offiziere.
   c) Unsere Landsleute in der Königlich Deutschen Legion und deren Kämpfe in Spanien (Peninsula) gegen Napoleon. (Nach Quellenberichten.)
   d) Die Freiheitsdichter.
2. Der Zug nach Rußland. 1812
   Teilnahme unserer Landsleute an dem Zuge. Nach dem Bericht des Büchsenjägers Fleck. (Gemeinsame Lektüre von Heft I der bei Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen erscheinenden Quellenschriften. In Partien 12 Pf.)
3. Die Erhebung des Jahres 1813.
   a) In Preußen. (Gemeinsame Lektüre von Heft 4 der genannten Quellenschriften. In Partien 20 Pf.)
   b) Im Hannoverschen. (Quellenberichte.)
   c) Schlacht bei Leipzig und deren Folgen.
4. Das Jahr 1815: Waterloo — Belle-Alliance. Teilnahme unserer Landsleute an der Schlacht. (Quellenberichte.) Napoleons Ausgang.

III. Aus der Zeit des Ringens nach Verfassung und Einheit.

1. Der Wiener Kongreß und die Neuordnung der staatlichen Verhältnisse.
   a) Das Königreich Hannover entsteht. 1814.
   b) Preußen bildet neue Provinzen: Rheinland, Westfalen und Sachsen.
   c) Der Deutsche Bund.
2. Friedenswerke Friedrich Wilhelms III. von Preußen.
3. Der preußisch-deutsche Zollverein. 1833.
4. Der hannoversch-englische König Wilhelm IV. in seinen Beziehungen zu Göttingen und unserem Heimatlande. (Sein Denkmal vor der Universitätsaula auf dem Wilhelmsplatz.) Befreiung des hannoverschen Bauernstandes. Stüve.
5. Hannover wird von England getrennt. 1837. König Ernst August. Hannover als Königsstadt. Ernst August in seinen Beziehungen zu Göttingen.

6. Die ersten Eisenbahnen in Deutschland und unserer Heimat. Andere Erfindungen der Neuzeit: Dampfschiff. Elektrischer Telegraph. (Gauß und Weber in Göttingen. 1833).
7. Unsere Feldmark erhält ihr heutiges Aussehen. (Gemeinheitsteilung und die Verkoppelung.)
Die Bewaldung unseres Hainberges und Oberbürgermeister Merkel.
8. Die Neuordnung des Gerichtswesens im Hannoverschen. Trennung von Verwaltung und Justiz. Einwirkungen auf unsere Gegend.
9. Friedrich Wilhelm IV. von Preußen.
   a) Verhältnis zur Errichtung des deutschen Kaisertums.
   b) Die preußische Verfassung. 1850.
10. Die deutsche Frage und ihre Lösung. König Wilhelm I. und Bismarck. Der Krieg gegen Dänemark. 1864. Der Deutsche Krieg. 1866.
   a) Preußen und Hannover: Der hannoversche Heeresaufmarsch in Göttingen. Langensalza. (Nach Quellenberichten.)
   b) Preußen und Österreich: Königgrätz.
   c) Friede zu Prag und das erweiterte Preußen.
11. Hannover wird preußische Provinz. Die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht in Hannover und das X. (hannoversche) Armeekorps.
12. Der Norddeutsche Bund.

IV. Das Deutsche Reich und seine Einrichtung.

1. Der Krieg gegen Frankreich und die Wiederaufrichtung des Deutschen Reiches. (Einzelbilder aus dem Kriege unter besonderer Berücksichtigung der Teilnahme unserer Göttinger und hannoverschen Landsleute. Spichern, Mars-la-Tour, Gravelotte, Metz, Sedan; an der Loire; Le Mans, Paris. Nach Quellenberichten.)
2. Der Ausbau des Reiches im Innern.
   a) Einheitliche Münzen, Maße und Gewichte.
   b) Die Verfassung des Reichs.
   c) Heerwesen, Zollwesen, Gerichtswesen, Post und Telegraph, Kolonien. Grundsätzliche Beziehung auf heimische Erscheinungen.
3. Die Stellung des Reichs nach außen: Der Dreibund.
4. Kaiser Wilhelm I. und Fürst Bismarck, die Baumeister des Reichs, und ihre Helfer.
5. Kaiser Wilhelm II. und seine Zeit.
   a) Aus seinem Leben.
   b) Die deutsche Sozialgesetzgebung.
   c) Der Krieg in Südwestafrika.
   d) Unsere Flotte.
   (b–d:) Beziehungen zur Heimat.
6. Die Bundesstaaten: Preußen als Typ.
   a) Gesellschaften im Staat: Familie und Haus, Vereine und Gemeinschaften.
   b) Kulturpflege im Staat: Schule, Kirche, Gesundheitswesen, Verkehr (Eisenbahn, Landstraßen, Kanäle), Ackerbau, Gewerbe, Handel. Rechtsschutz. Die in den einzelnen Kulturarbeiten beschäftigten Einwohner.
   c) Verwaltung des Staats: Provinzen, Regierungen, Kreise, Gemeinden.
   (a–c:) Stete Verwertung heimischer Erscheinungen.
7. Deutschlands Stellung als Weltmacht

Das 8. Schuljahr (Oberklasse). Dieses Schuljahr hat folgende Aufgaben: 1. dem Schüler, soweit möglich und nötig, einen Gesamtüberblick über die deutsche Geschichte zu verschaffen. 2. Dabei diejenigen Stoffe an geeigneter Stelle einzufügen, die wegen ihrer Schwierigkeit bis dahin zurückgelassen werden mußten. In das Leben der

Gegenwart, an die das vorige Schuljahr unmittelbar herangeführt hat, einzuführen, indem es die einzelnen Faktoren der Geschichte in ihrer jetzigen Gestalt zur Darstellung bringt.

Diese Aufgaben erfüllt der Unterricht am besten zunächst in der Form der Längsschnitte durch die Geschichte, also wenn er von den im Unterricht überhaupt behandelten Kulturfaktoren jeden einzelnen in seiner Entwicklung von den Anfängen bis zur gegenwärtigen Gestalt verfolgt und dabei die zum vollen Verständnis noch mangelnden Stoffe einfügt, an manchen Stellen die Auffassung, entsprechend der größeren Reife des Schülers, vertieft und die Hauptwendepunkte in der Entwicklung aneinander reiht. Dabei ist es durchaus notwendig, die gegenwärtige Gestaltung, wie sie dem Schüler in der Heimat entgegentritt, voranzustellen und dann unter steter Bezugnahme auf die Gegenwart und im Vergleich mit ihr die Entwicklungsreihe oder den Längsschnitt zu durchlaufen. Will man auf dieser Stufe, nachdem der chronologische Verlauf feststeht, von Wendepunkt zu Wendepunkt zurückgehen, also regressiv verfahren, um ein gewisses anregendes Moment in den Unterricht zu bringen, so dürfte dem, die nötige Geschicklichkeit des Lehrers vorausgesetzt, kaum etwas entgegengehalten werden können. Immer aber ist am Schluß die Entwicklungsreihe in chronologischer Ordnung festzulegen.

Die meisten Kulturfaktoren treten in ihrer gegenwärtigen Gestalt in jeder Gegend in die Erscheinung, wenn auch Unterschiede zu verzeichnen sind. Das führt, wie schon oben angedeutet, uns überall unmittelbar in die Heimat, in der das Leben der Gegenwart sich widerspiegelt, an der es also veranschaulicht werden muß. Innerhalb des Längsschnitts sind je nach Zeit und Verhältnis nur die auffälligsten, dem Kinde augenscheinlichen Wendepunkte zu berücksichtigen. Es kommen etwa folgende Gänge durch die deutsche und heimatliche Entwicklungsgeschichte in Frage:

Längsschnitt durch die deutsche Geschichte.

1. Heimat und Vaterland in der Gegenwart. Längsschnitt: Das Land.
2. Das Haus und die Familie in der Gegenwart. L.: Das deutsche Haus.
3. Göttingen als Stadt, Geismar als Dorf der Gegenwart. L.: Dörfer und Städte, Bauernstand und Bürgerschaft.
4. Staat und Reich, Verfassung und Verwaltung. L.: Regierungsformen, Land- und Reichstage, Krönungen u. a.
5. Unser Heer und unsere Marine. L.: Heerwesen und Kampfesweisen.
6. Unsere Gerichte. L.: Rechtspflege.
7. Unsere Verkehrsanstalten, Post und Eisenbahn, Straßen usw. L.: Handel und Verkehr.
8. Dampfmaschine, Elektrizität und das Gewerbe der Gegenwart. L.: Handwerk und Gewerbe.
9. Unsere Schulen. L.: Schul- und Bildungswesen.
10. Unsere Kirchengemeinden. L.: Gottesdienst und Religionswesen.
11. Unsere neuhochdeutsche Sprache. L.: Sprache und Schrifttum.

Um aber die Gesamtübersicht in der Entwicklung herzustellen, und jeden Faktor an gebührender Stelle zu sehen, können innerhalb jeder bedeutsamen Entwicklungsperiode des deutschen Volks die Kulturfak-

toren in ihrer jeweiligen Entwicklung nebeneinander gestellt werden, so daß ein Zeit- oder Kulturbild entsteht, ein Querschnitt. Die Querschnitte können ebenfalls, mit dem Zeitbild der Gegenwart beginnend, im regressiven, von Periode zu Periode zurückschreitenden Gange gewonnen werden, müssen aber in natürlicher, also chronologischer Anordnung das Ganze zum Abschluß bringen. Daß dabei überall die Verhältnisse der Heimat und des Stammlandes herangezogen werden, sei es als Ausgangspunkte, sei es als Beispiele und Illustrationen, ergibt sich aus der Stellung, die der Heimat- und Stammesgeschichte zugewiesen werden muß, von selbst. Zeitbilder oder Querschnitte, als die schwierigsten Gegenstände der Unterrichtsbehandlung, sind nur da herauszuarbeiten, wo Zeit und Verhältnisse es gestatten, und auch da nur in den letzten Wochen oder Monaten der zu Ende gehenden Schulzeit. Ihre Zahl ergibt sich aus den einzelnen Perioden deutscher Geschichte: deutsche Urzeit; Zeit des eindringenden Christentums; Blütezeit des alten Reichs; Zeit der verfallenden Kaisermacht; Zeitalter der Reformation und des 30jährigen Krieges; Zeit der Fürstenmacht; Zeitalter Friedrichs des Großen; Zeit der Fremdherrschaft und Befreiung; Zeit des Ringens nach Verfassung und Einheit; die Gegenwart im neuen Reich. Eine synchronistische Zusammenstellung, die sich bei der Herausarbeitung des Zeitbildes ergibt, erweist sich als ein ganz vorzügliches Mittel zur Pflege geschichtlichen Sinnes.

Was bietet dieser Geschichtslehrplan[1]? Fest gegründet auf heimatlicher Grundlage, eng gefügt durch heimatliche Beziehungen und gekrönt durch das heimatliche Leben in der Gegenwart, entsteht durch ihn (richtige unterrichtliche Behandlung vorausgesetzt) im Geiste des Schülers die Vorstellung von dem einheitlichen Entwicklungsgange unseres deutschen Volks, eines Entwicklungsganges, der überall bis in die Heimat jedes einzelnen hineinreicht, jeden also unmittelbar berührt und daher Antrieb gibt zur Mitarbeit am Wohle des Ganzen, der typisch ist für die Entwicklung anderer Völker und somit die Ahnung von der Entwicklung der Gesamtheit erschließt.

Er zeigt ferner, daß das Heimatliche zum methodischen Ferment des deutschgeschichtlichen Unterrichts wird, daß dieser unverrückbar das Nationale und Staatsbürgerliche im Auge behält, dem er das Heimatliche als dienendes Glied völlig unter- und einordnet.

Die Durcharbeitung. Zu voller Auswirkung kommt der bildende, aufbauende und ausgestaltende methodische Wert der Heimat und ihrer Geschichte bei der eigentlichen Unterrichtsarbeit in der Klasse, in der Geschichtslektion. Hier bietet das Heimatliche die anschaulichsten Grundlagen, die apperzeptionskräftigsten Verknüpfungen, Nötigung zum Selbstfinden und damit zur Selbständigkeit, die Sicherung gemütvollen

[1]) Man vergleiche damit den von Studienrat Dr. Kerschensteiner für München aufgestellten Plan, der soeben in der Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ (Herausgegeben von Dr. Friedrich und Dr. Rühlmann; Leipzig, Teubner), Heft 1, Jahrgang 1913 veröffentlicht wird und mir beim Abschluß dieser Arbeit zu Gesicht kommt.

Erfassens, die Voraussetzungen einer naturgemäßen Abstraktion und die fruchtbarste Gelegenheit zu vielseitigem Üben und Anwenden. Während der ganzen Lektion schaut die Heimat gewissermaßen durchs Klassenfenster und wartet, ob wir sie nicht hereinlassen wollen und mit ihr Leben und Freude, ob sie nicht unsern Unterricht mit heimischen Quellen durchrieseln, mit heimischen Fäden durchweben, mit heimischen Farben durchtränken, mit Heimatluft durchdringen und ihn so in den Dienst fortschreitender harmonischer Durchgeistigung stellen soll.

Für Einstimmung und Vorbereitung liefert die Heimat das analytische Material in den Ergebnissen der Heimatkunde, im heimatlichen Erfahrungskreise des Schülers, in den Schauplätzen, Anknüpfungsgelegenheiten usw.

Für die Hauptarbeit der Stufe des Anschauens, für die Darbietung, stellt uns die Heimat die wertvolle heimatliche Einzelerscheinung als methodische Einheit zur Verfügung, sei diese nun historisch beglaubigt oder rekonstruiert. Sie ermöglicht eine lebensvolle Darbietungs- und Erarbeitungsweise und führt uns zu den Zellen geschichtlichen Lebens; sie gibt uns in ihren Einzelerscheinungen eine Anzahl von Musterbildern, Typen und Repräsentanten, die uns einen historischen Vorgang, Zustand oder Gegenstand klar vor Augen stellen. Was der naturkundliche Unterricht längst an typischen Anschauungsobjekten besitzt, wird dem Geschichtsunterricht durch Einstellung heimatlicher Repräsentanten erst erobert.

Erzählen, Selbstfinden, Erlesen als die drei Darbietungsformen bleiben durch die Einfügung des Heimatlichen gleichfalls nicht unbeeinflußt.

Die gute Erzählung, die lebendige Schilderung, der anregende Vortrag, auch wenn der darzubietende Gegenstand allgemeiner Natur ist, wird sich heimatliche Anknüpfungen, Hinweise, Vergleiche, Beispiele usw. nicht entgehen lassen, weil sie Anschauung und Farbe geben, persönliche Beziehungen herstellen und Leben und Interesse wecken. So erst gelingt es, den Gegenstand, die Person, das Ereignis zum Schüler in das richtige Verhältnis zu setzen, Erwartung, Spannung zu erzeugen, das Lehrobjekt gewissermaßen aus der Luft herauszuholen und es in den kindlichen Interessenkreis zu rücken und triebkräftig mit ihm verwachsen zu lassen. Als Beispiel diene zunächst eine historische Einzelerscheinung nicht-heimatlichen Charakters: „Bismarcks Werdegang“ (in dem großen Gesamtbilde „Wie das neue Deutsche Reich entstand“), der in die bereits behandelten politischen, staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse einzufügen ist. Man würde nun nach gewöhnlicher Weise von Bismarcks Lebensgang einfach erzählen. Das Heimatliche aber zeigt uns, wie wir den Stoff, der weit von uns ab zu liegen scheint, doch in engste Fühlung mit dem Kinde bringen. Göttingen hat einen Bismarckturm, der am 1. April, dem Geburtstage Bismarcks, bengalisch beleuchtet wird; alle Kinder haben den Turm besucht und dort Bismarcks Büste gesehen; eine solche steht auch in der Rathaushalle. Bismarck war Göttingens Ehrenbürger. Warum? In der Nähe der Stadt erhebt sich

der Bismarck-Ring, auf dem die Studenten zur Sonnenwende Feuer aufflammen lassen; am Walle steht das Bismarckhäuschen, Bismarcks Studentenwohnung, mit Gedenktafel und Inschrift geschmückt. Mit welcher? Bismarck hat in Göttingen studiert; in eine Karzertür, die jetzt in der Altertumssammlung steht, hat er als Student seinen Namen geschnitten; kleine Anekdoten berichten von seinem Studentenleben; vor dem Groner Tore steht ein Gasthaus, damals „Der Weibergram" genannt; darin war die Kneipe der Studentenverbindung, der Bismarck angehörte. Der nächste Weg von seiner Wohnung nach der Kneipe führte über den Wall, an dem jetzt unsere Schule liegt. Da ist er oft gegangen, und wenn ihr jetzt da geht, denkt daran, daß ihr euren Fuß auf dieselbe Stelle setzt, die auch Bismarck schon betreten. Die Verbindung, der Bismarck angehörte, gibt es jetzt noch in Göttingen, es ist das „Corps Hannovera"; die ihm angehören, tragen rote Mützen. Nun beziehe das einmal auf Bismarck! Auch er hat solche rote Mütze getragen. Hier dies Bild zeigt auch Bismarck als „roten Hannoveraner". Der Schlachtermeister B. hatte an Bismarck einmal einige prachtvolle Göttinger Mettwürste geschickt. Bismarck bedankte sich dafür in einem Briefe, der im Laden des Schlachters unter Glas und Rahmen als kostbares Erinnerungsstück aufbewahrt wird. Und so fort. Das etwa ist im freien, fröhlichen Gespräch mit den Kindern zusammengestellt und aufgefrischt, und so ist die Person Bismarcks auf die mannigfaltigste Weise in den Interessenkreis des Kindes gezogen; alle vorhandenen Vorstellungen sind mobil, und die nun nachfolgende Erzählung, die selbstverständlich noch von verschiedensten Göttinger Beziehungen durchwoben ist, findet die aufmerksamsten Ohren.

Ist der darzubietende typische Einzelfall heimatlicher Art, so ist der Lehrer erst recht in der Lage, ihn durch seine Erzählung in den Gedankenkreis des Schülers hineinzuarbeiten. Beispiel: In dem Gesamtbilde „Die Einführung der Reformation in Göttingen" erscheint als charakteristischer Einzelfall „Die letzte Prozession und das erste deutsche Kirchenlied in Göttingen". Nach Herbeischaffung des analytischen Materials, das in überreicher Fülle vorhanden ist, setzt nun die Erzählung ein mit allen kleinen Nebenumständen, charakteristischen Einzelheiten, Fahnen, Kerzen, Bildern, mit genauer Bezeichnung des Schauplatzes, Charakterisierung der Hauptpersonen nach Tracht und Aussehen; wir begleiten die Prozession von Kirche zu Kirche, singen lateinisch mit, hören den Geistlichen seine lateinischen Gebete murmeln, hören die Glocken läuten und erleben dann an der Ecke der Nicolai- und der Groner Straße den großen Augenblick, der die Göttinger in Berührung bringt mit der großen deutsch-reformatorischen Bewegung, die von Luther ausgegangen war. Wir erleben ihn mit, daß es uns innerlich durchschauert, wenn wir plötzlich mitten in den lateinischen Gesang der Prozession von heimlichen Anhängern Luthers, die sich nun auch der Prozession anschlossen, hell und zuversichtlich hineinsingen hören Luthers ergreifenden deutschen Bußgesang „Aus tiefer Not schrei' ich zu dir, Herr Gott!", bis das deutsche Lied endlich sieghaft am Schlusse

der Prozession den lateinischen Gesang niederzwingt. Hat der Lehrer das selbst innerlich erschaut, und gestaltet er es in künstlerischer Art in seiner Erzählung zu packendem Leben, so läßt er seine Schüler auf Heimatboden in ergreifender Weise ein Stück Weltgeschichte erleben. Es mag noch erwähnt sein, daß nunmehr auch der Mann, der solch eine Bewegung hervorzubringen vermochte, Luther, in den Interessenkreis des Schülers tritt, so daß dieser fragt: „Wer war Luther?" Nun ist es Zeit für eine mit Interesse aufgenommene Darbietung des Lebens und Wirkens Luthers, das in ähnlicher Weise mit den Schülern zu durchleben ist. Luther hat auch direkten Einfluß auf die Göttinger Kirchenordnung ausgeübt. Briefe dazu sind als Quellen zu benutzen. Reiches Quellenmaterial steht auch zur Verfügung für „Die Belagerung Göttingens im Jahre 1626 durch Tilly", eine heimatliche originale Einzelerscheinung, die gleichzeitig als Lehrbeispiel oder Typ für Lagerleben, Belagerung, Söldnerheer zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges anzusprechen ist.

Der rekonstruierte heimatliche Typus. Wenn der Dichter nach vorhandenen, wissenschaftlich feststehenden Allgemeinbildern einen speziellen Fall schafft, der den Ergebnissen der Wissenschaft entspricht, so schafft er damit einen Typ, ein Einzelbild, ein Beispiel, das unseren Anforderungen an Anschaulichkeit, Erlebenlassen völlig entspricht. Derartige typische Beispiele finden sich nicht selten in unseren kulturhistorischen Romanen oder in anderen belletristischen Darstellungen. Bietet uns ein Dichter ein typisches Beispiel aus unserer Heimat, um so besser; es verdient alsdann, wenn alle anderen Anforderungen erfüllt sind, den Vorzug. Nun wird dieser Fall sehr selten sein, und da werden wir in die Notwendigkeit versetzt, dem Dichter es nachzutun, und da, wo uns der Dichter, wo uns ausgiebige Quellen und chronikalische Nachrichten im Stiche lassen, selbst in künstlerischem Schaffen die Einzelerscheinungen zu gestalten, und zwar derart, daß wir durch Einfügung von Personen, die natürlich irgendwie zur Heimat in Beziehung stehen müssen, das ruhende Einzelbild in bewegte Handlung, in einen Einzelfall umsetzen. Am meisten genötigt sind wir zu diesem Vorgehen im ersten Geschichtsunterricht. Der oben mitgeteilte Lehrgang zeigt für die deutsche Urzeit zwei aufeinanderfolgende Gedankenreihen, im Mittelpunkt der zweiten steht Hermann, in dem der ersten ein gewisser Gudo. Wer ist das? Um auf diese Person zu kommen, muß der Ortsname Göttingen aushelfen, der, wie alle Ortsnamen, das älteste Dokument der Ortsgeschichte in sich birgt. Göttingen, in ältester bekannter Form Gudingin, bedeutet. „Bei den Nachkommen des Gudo". Also steckt in dem Namen Göttingen ein Personenname, wie denn in einer großen Zahl von Ortsnamen der Göttinger Gegend altdeutsche Personennamen enthalten sind: Ello, Immo, Heribert, Eddo, Benno, Siebold, Landolf, Ebergott, Mengiward, Elderich, Ulrich, Edgar u. a. Mit Nennung dieser Namen steht mit einem Schlage eine Reihe altdeutscher Ansiedler, Hof- und Ortsgründer des cheruskischen Stammes, der an der oberen Leine siedelte, vor uns. Gewisse Gründe berechtigen mich zu der Annahme, daß die meisten der Genannten zusammen eine

Sippe bildeten, und da Gudo so viel bedeutet wie Richter, Priester, so erscheint mir der Träger dieses Namens als der Führer der Sippe. Da ferner die Stelle, wo Göttingen seinen Anfang genommen, feststeht, so bin ich nun in der Lage, Gudo mit seiner Sippe ins obere Leinetal einwandern und somit auf heimatlichem Boden einen altgermanischen Wanderzug erstehen zu lassen, der an unserm geistigen Auge mit allen seinen Einzelheiten vorüberzieht, dessen Führer und Zugehörige in Gestalt, Kleidung und mit ihrem Namen vor uns hintreten, die reden und handeln, die ihr Lager an ganz bestimmter Stätte aufschlagen und von dort einzeln ausziehen, um für sich in der Nähe geeignete Siedelstätten zu suchen, während Gudo „Am Born" bleibt und sich daselbst ansiedelt. Indem wir die Einwanderer begleiten, lernen wir das damalige Aussehen der Landschaft, den Urwald, die Tiere des Waldes, des drunten liegenden Leinesees kennen und gewinnen so den Typus einer urdeutschen Landschaft. Mit Gudo und seiner Familie und Sippe bauen wir nun das Haus, legen den Hof an, roden den Wald, gewinnen die Ackerflur, nehmen teil am Tagewerk, sitzen am Herdfeuer und lassen uns von der Großmutter Göttergeschichten erzählen, begleiten Gudo zum Gericht und nach der Opferstätte, machen Gudos Sohn Reinhard wehrhaft und feiern die Hochzeit der Tochter Gertrud usf. Alle genannten Einzelfälle erweitern sich zu lebendigen, dramatischen Handlungen, die zum inneren Erlebnis der Kinder werden, Handlungen, an denen sie mit beteiligt sind, wobei sie sich in die Rolle der Personen hineinleben und mit ihnen empfinden, denken und handeln. Das alles aber spielt sich ab auf dem Boden der Heimat und wächst zusammen zu einem von charakteristischen und lebensvollen Einzelheiten durchwobenen Gesamtbilde deutscher Kultur. Und wie wir heute in unserer Heimat und durch sie das Vaterland erblicken, so erblickt nun auch das Kind in dem Urzustande seiner Heimat den ursprünglichen Zustand unseres deutschen Vaterlandes. Daß bei solcher Erzählung durch Zwischenfragen, Spannunghervorrufen, Abbrechen der Erzählung und Weiterspinnenlassen der Fäden durch den Schüler das Selbstfinden und die Selbsttätigkeit am besten angeregt wird, versteht sich für den geschickten Erzähler von selbst.

Dieses Selbstfinden erfährt seine bedeutsamste Anwendung bei der Darbietung zuständlicher Stoffe, kann aber nur bei reichem analytischem Material angewandt werden, erhält also füglich von der Heimat die beste Stütze und erzeugt dadurch Produktivität, Freudigkeit am Stoff und an der Arbeit, „Schaffensfreude". Allerdings erfordert sie einen didaktisch geschulten Lehrer, der nicht nur Herr des allgemeinen Stoffes ist, sondern der festgewurzelt steht in der Geschichte, dem Menschenleben und im Boden seines Wirkungsortes, so daß er alle heimatlichen Beziehungen spielen lassen kann. Die hervorragende geistige Kraftleistung, die mit dieser Produktivität verbunden ist, weist diesem Lehrverfahren hauptsächlich die Oberstufe an, wo es bei der Herausarbeitung von Längsschnitten und Zeitbildern beim Abschluß des Unterrichts seine vollkommenste Anwendung findet, immer wieder auf heimat-

licher Grundlage. Vom Standpunkte eines produktiven Unterrichts aus ist auch das Lesen eine wichtige Erarbeitungsform im Geschichtsunterricht. Daß die ihr dienenden Stoffe durch heimatliche Quellenberichte, heimatliche Stücke im Lesebuch, Darstellungen heimatlicher Einzelerscheinungen in historischen Erzählungen wünschenswerte und zweckdienliche Bereicherung erfahren, ist eine Konsequenz des Heimatgedankens.

Bei der Festlegung des Tatsächlichen bietet das Heimatliche beste Apperzeptionshilfen. Beim Vertiefen und Vergleichen auf der Stufe des Denkens liefert die Heimat ausreichende Vergleichsobjekte auf allen Klassenstufen. Doch soll man dieses Stück des Lernprozesses nicht schablonenhaft jeder Unterrichtslektion aufdrängen; es ergibt sich in der Regel gelegentlich von selbst. Vor allem soll man sich hüten, das bei lebendiger Darbietung wachgewordene Interesse durch ermüdende Vergleichsarbeit wieder einzuschläfern. Bei achtstufigen Schulen wird das letzte Schuljahr allerdings bei der Herstellung von Längs- und Querschnitten das Vergleichen als Hauptunterrichtsarbeit betrachten müssen.

Zur Stufe des Denkens gehört auch das Verdichten und Abstrahieren. Beides wird durch Vertiefen und Vergleichen bereits gepflegt. Doch ist hier noch ein Besonderes zu erwähnen. Von der historischen Einzelerscheinung an, die wir überall auf der Darbietungsstufe als breite, keimkräftige Grundlage gaben, müssen wir zu einem gewissen historischen System aufsteigen: von den charakteristischen Einzelfällen geschichtlichen Handelns zu Verdichtung, zur Skizze, zur Zusammenfassung, von den Einzelbildern historischen Ruhens zum Allgemeinbild. Freilich ist das noch nicht der eigentliche Lehrgehalt der Geschichte, soll es auch nicht sein, aber wir sind auf dem Wege dahin, und unsere Schüler lernen unter Weglassung oder Zusammenfassung von Einzelheiten Abstraktionen herausarbeiten, wie sie in unsern Lehr- und Realienbüchern stehen. So kommen wir denn auch von dieser Seite aus zu der Unnatur, die darin liegt, daß man derartige Stücke zum Ausgangspunkte der Betrachtung macht. Im allgemeinen wird man mit der verdichteten Skizze oder dem zusammengefaßten Allgemeinbild für unsere Zwecke genügende Abstraktionsarbeit geleistet haben. Will und kann die Oberstufe darin noch einen Schritt weitergehen und ein ethisches System oder ein historisches Gesetz herausarbeiten, so mag sie das gelegentlich tun; heimatliche Erscheinungen werden auch dabei helfen können. Immerhin ist zu bedenken, daß die Schule in dieser Richtung vollauf ihre Schuldigkeit tut, wenn sie den Schülern mit dem wachsenden Interesse auch die Bahn zu tieferen historischen Erkenntnissen freigelegt hat.

Das Üben und Anwenden als letzte Stufe des Lernprozesses wird im landläufigen Geschichtsunterricht meist übersehen. Die aus den ethischen Stoffen abzuleitenden Übungen sind durchweg allgemeiner Art und fallen daher für die vorliegende Aufgabe aus; anders bei den realen Stoffen. Sie treten uns auf Schritt und Tritt in der Heimat entgegen,

heischen Erklärung, stellen Fragen, fordern unser Verständnis für Eigenart, unser Interesse für ihre Verhältnisse, unsere Hilfe für ihr Gedeihen, ihre Erhaltung, ihren Schutz usf. Orts- und Familiennamen, Redensarten, Sprichwörter, andere sprachliche Erscheinungen, Sitten, Gebräuche, historische Gegenstände, staatliche, gesellschaftliche, wirtschaftliche, kirchliche, kurz kulturhistorische Erscheinungen aller Art, die im heimatlichen Gesichts- und Erfahrungskreise des Schülers liegen — sie alle, soweit sie bei der Darbietung und beim Vergleich noch keine Verwendung gefunden haben, bieten eine reiche Gelegenheit zum Anwenden und Fruchtbarmachen, zum Erkennen und Verstehen verwandter Erscheinungen und zur Vorbereitung auf späteres, zweckmäßiges Handeln in staatsbürgerlicher, nationaler und sozialer Hinsicht. Allgemeingültiges wird auf besondere heimatliche Fälle angewandt und umgekehrt das einzelne der Umgebung und der Gegenwart ins Licht der Allgemeinheit gerückt. Auf die Verhältnisse in Heimat und Gegenwart hat die Anwendung immer in erster Linie Rücksicht zu nehmen.

Das von Tecklenburg und Querfurth herausgegebene „Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in den Mittelschulen der Provinz Hannover" (Hannover, Carl Meyer) bietet solche auf Heimat und Gegenwart projizierte Übungs- und Anwendungsaufgaben grundsätzlich bei jedem Lehrstück. So z. B.: Beachte die Flur-, Wald- und Bergnamen deiner Heimatgegend und schreibe die auf, die zu den genannten passen! Vergleiche unsere Kleidungsstücke mit denen unserer Vorfahren! Warum dient Pelzwerk heute nicht in gleichem Maße zur Kleidung wie bei unseren Vorfahren? Worin können unsere Vorfahren uns Vorbild sein? Worin nicht? Suche Beispiele zu den obigen Gruppen (hus, hausen, sen, heim, rode usw.) der Ortsnamen in deiner Heimat und in anderen Gegenden! Usf.

Welche Forderungen ergeben sich? Wie der Unterricht selbst heimatlich durchdrungen ist, so bedürfen auch seine Hilfsmittel einer heimatlichen Ergänzung: Hand- und Schülerbibliothek, Karten- Bildwerke, Bilder- und Postkartensammlungen, Anschauungsgegenstände, Lehr-, Lern- und Lesebuch, die Sammlung von Übungsaufgaben, auch die Hilfsstoffe, die in Sagen und Quellen vorhanden sind, verlangen eine Erweiterung nach der heimatlichen Seite. Überall soll man an diesen Dingen erkennen können, wo die Schule heimatberechtigt ist. Heimatkundliche Wanderungen sollen auch im Interesse des Geschichtsunterrichts unternommen werden, und wenn die Geschichtslektion nicht in der Schule, sondern an der aufgesuchten historischen Stätte stattfindet — um so besser!

Wie aber bei jeder Schule der Lehrer die Seele ist, so wird auch bei musterhaftester Berücksichtigung des Heimatlichen im Lehrplan und in allen Hilfsmitteln und Einrichtungen eine Schule erst heimatlich beseelt werden, wenn der Lehrer von der Notwendigkeit der heimatlichen Durchdringung des Geschichtsunterrichts überzeugt ist und in sich selbst die nötige Ausrüstung als wichtigste Vorbedingung besitzt, um die gestellten Forderungen erfüllen zu können. Zu dieser Ausrüstung

gehört eine genaue Kenntnis der heimatlichen Umwelt in Gegenwart und Vergangenheit, ein Studium der heimischen Kultur von heute und ehemals, ein Verständnis für die Bedingungen, unter denen diese Kultur auf diesem Boden erwachsen ist. Erste und notwendigste Pflicht jedes Lehrers, der einen gedeihlichen Geschichtsunterricht erteilen will, ist es daher, seinen Wirkungskreis, die Heimat seiner Schüler, nach allen Seiten zu durchforschen, und jede Behörde sollte streng darauf halten, daß dies geschehe. Muß sie aber um der Zukunft der Jugend und des Volkes willen solche Forderung stellen, so muß sie dem Lehrer auch Mittel und Gelegenheit geben, sich auf solche von ihm geforderte Heimatforschung vorzubereiten, Wege weisen lassen, die ihn zum Ziele führen. Das muß zurzeit geschehen durch die Seminare, kann aber dort unter den gegebenen Verhältnissen unmöglich geleistet werden. So kommen denn die meisten jungen Lehrer für unsere Aufgabe ungenügend vorbereitet ins Amt. Und doch sind heimatkundige, heimatfreudige und heimatfeste Lehrer uns „bitter not". Wie wir sie bekommen, ist hier nicht zu erörtern. Zu zeigen war nur, daß die Frage des Heimatlichen im Unterricht und im Geschichtsunterricht im besonderen auch tief und weit in die Lehrerbildungsfrage hineingreift, und es wäre verdienstvoll, einmal die Frage zu untersuchen: „Auf welchem Wege erziehen und bilden wir am besten einen heimatkundigen Lehrerstand?"

Arbeitsschulmäßiger Geschichtsunterricht als Entwicklungsgeschichte der heimatlichen Kulturgüter und des Gemeinschaftslebens.

Von Lehrer Gustav Klemm in Dresden.

Einrichtung: Im Klassenzimmer ist den Fenstern gegenüber ein langes Wandbrett angebracht, in reichlicher Tischhöhe, zum Auslegen der zu beschauenden und zu probierenden Dinge, längs der hinteren Wand ist eine breite Holzleiste in reichlicher Augenhöhe zum Anzwecken von Zeichnungen und Abbildungen. Zwei große Rahmen dienen zur Aufnahme von Kunstblättern. Die breiten Fensterstöcke werden zum Auslegen der größeren Modelle benutzt. Am Klassenschrank hängt ein Briefkästchen zur Aufnahme von Anfragen der Schüler. In den nicht auf dem Hofe zu verbringenden Pausen und, wenn nötig, im Unterricht treten die Schüler nach ihren drei Bankreihen als drei Beschauerabteilungen die eine an das Wandbrett, die andere an die Leiste, die dritte an die Fensterstöcke. Die auf den drei Seiten angebrachten großen Ziffern 1, 2, 3 entscheiden, zu welcher Stelle die Bankreihe zu treten hat. Ein Eimer mit weichem, feucht gehaltenem Tone steht unter dem Pult.

Ausgegangen wird immer von einer Lebensschwierigkeit, von einem großen Hindernis oder Bedürfnis oder Mangel, also von einem bedeutenden Menschenanliegen bei unseren Vorfahren auf dem heimatlichen Boden. Nach dem Gefühl, daß etwas Notwendiges geschaffen werden mußte, erscheint das Herstellen einer hilfreichen Einrichtung als ein zweckvolles Handeln zur Überwindung der Hindernisse oder der Unsicherheit des Lebens, zur Steigerung einer wichtigen Betätigung. Die Einrichtung tritt auf als ein neuer Wert, als eine Erlösung aus Bedrängnis und Mangel. Solche Wertkunde ist ein Erkennen von Mitteln und Wegen, ein Einsehen in zweckmäßiges Handeln, und immer handelt sich's um den Willen zur Tat und um die versuchte Weise zur Ausführung.

Unterrichtsbeispiele.

1. Die Straße.

(Behandelt im dritten Schuljahr in der Heimatkunde, nachdem die Geschichte der Wohnung als einer Schutzstätte beendet war.)

Unsere Vorfahren waren aus dem Elbtal fort nach Westen gezogen, neues Land zu suchen. Da kamen fremde Menschen von Osten

her mit Karen und Hunden, Pferden und Kühen durch den Heidewald gezogen, auch Land zu suchen und sich niederzulassen, wo sie bleiben wollten. Aber nur ganz langsam ging es vorwärts durch die Wildnis.

[Erstes Modell (80 × 80 cm) der heimatlichen Landschaft rechts und links der Elbe, auf der nordöstlichen Seite Sandboden, auf der südwestlichen Lehm, im Hintergrund ist der Anfang des Sandstein- und Erzgebirges angedeutet. In das durch nachgeahmten Regen feucht und weich erhaltene Modell setzten einige Schüler den Wald ein, Sträuchlein von Wachholder aus dem Schulgarten als Kiefernwald auf dem Heidesand, Zweiglein von Lebensbaum und Myrthe als Laubbäume im Lehmgebiet.]

Warum kamen die fremden Menschen, die Sorbenwenden, nur ganz langsam vorwärts? Es gab keinen Weg.

[Benutzung eines Bildes vom Urwald (russischen Kronwald).]

Welch eine Plage! Mit dem Wagen kamen sie nicht vorwärts, weil alte umgefallene Bäume das Weiterfahren hinderten. Konnte der Stamm nicht auf die Seite gehoben werden? Sie mußten ein Stück zurück, den Stamm zu umgehen, und wo dann keine Not wegen gefallener Bäume war, brachten Ochsen und Kühe die Karren kaum fort, weil in dem huckeligen Waldboden die Räder stecken blieben, die Zugtiere in alte Löcher traten, matt wurden und nicht mehr vorwärts wollten. Kinder und Große stürzten über alte Stümpfe oder Kiefernwurzeln, mancher hatte sich den Fuß vertreten, mancher die Haut aufgerissen, mancher ist der Länge lang hingestürzt und hat sich Knie und Ellbogen aufgeschlagen. Diese Not, weil kein Weg war!

Als sie endlich die Elbe erreichten, welch eine Freude! Der Wasserspiegel lag da wie eine glatte Straße; als eine Wasserstraße floß die Elbe zwischen den Wäldern dahin. Und außerdem gab es die vielen Fische im klaren Wasser. „Setzt euch nieder," sprach der Sorbenvater, „hier lassen wir uns nieder, hier siedeln wir uns an." Mit der Waldaxt wurden die schwächeren Bäume gefällt. Aus Hölzern und Reisig errichteten die Familien, die zusammenhalten wollten, sich gebrechliche Hütten, einen Rundling.

[Die Schüler zeichnen den Rundling mit Andeutung der dreiteiligen Gehöfte, des Dorfteiches, des Walles, Pfahlbaues und Tores. Dresden-Neustadt als sorbisches Dorf, aus Plastilin geformt in Fünfmarkstückgröße, mit Pfahlzaun aus Hölzchen oder winzigen Nägeln im Wall, eingesetzt in das Modell.]

Andere Sorbenwenden, die hinter den ersten Ansiedlern in deren Fußspuren gelaufen und in deren Wagenspuren gefahren kamen, wollten auch hier in der Elbaue wohnen.

[Sorbische Rundlinge als Anfänge der jetzigen Vororte und Dörfer auf dem rechten Elbufer flußabwärts und flußaufwärts in das Modell eingesetzt. Ein Schüler sagt: „Ich mache Kaditz", ein anderer: „Ich mache Radebeul", „Ich mache Lößnitz", „Ich Kötzschenbroda", „Ich Loschwitz" usw. bis Pillnitz. Wer seinen Rundling, zu Hause ge-

fertigt, mitbringt, setzt ihn nach der Karte von der Umgebung Dresdens an die richtige Stelle in das Modell ein, und sobald dieses für die vielen Rundlinge nicht mehr zureicht, auf unser langes Wandbrett, worauf mit Kreide die Elbe gezeichnet ist, so daß nun darauf die Siedelungen in großer Zahl und langer Reihe rechts des Stromes, mit dazu geschriebenem Namen ihren Platz finden. (Namen mit itz.)]

Im nächsten Sommer kam wieder ein ganzer Zug Sorbenwenden, sie fanden das rechte Elbufer schon besetzt; aber drüben war noch freies Land weit und breit. Aber wie hinüber kommen? Die Männer probierten durch den Fluß zu laufen, zu reiten, zu fahren. Mancher ertrank. Nur wo der Fluß am meisten in die Breite lief, war er am wenigsten tief; da ging die Fahrt, da war eine Furt. Seht (auf dem Modell, dann auf der Karte), wo später das große Dresden geworden ist, treten die Höhen weit zurück, hier konnte die Elbe so in die Breite laufen, hier war die Dresdner Furt. Was aber alles noch passierte beim Durchzug durch die Furt! Die glücklich das andere Ufer erreichten, rodeten ein Stück Wald und siedelten sich an.

[Dorf Dresden links der Elbe, dann die andern Sorbendörfer auf dem linken Ufer flußabwärts und flußaufwärts in das Modell eingesetzt, soweit der Platz reicht, die andern Rundlinge auf dem Wandbrett auf dem linken Ufer angeordnet.]

Wie gelangten die Bewohner z. B. hier auf unserer rechten Elbseite aus ihrem Dorfe in das nächste, wenn sie sich von ihren Volksgenossen Korn oder Flachssamen holen mußten? Da war tüchtig zu steigen durch Gebüsch, Waldgras und Heidekraut, und wo allerlei Äste das Vorwärtskommen hinderten, brachen die Männer weg, was ihnen entgegenstand. So haben sie sich „Bahn gebrochen". Sie bahnten sich Steige, Waldpfade. Die Füße traten den Steig fest, ein Fußweg entstand, worauf man nur einzeln gehen konnte. Als man auf manchem Steige auch gern eine Karre mitgenommen hätte, mußte mit der Waldaxt weggehackt werden, was „im Wege" war. Dann wollte man auch einen mit Pferden oder Ochsen bespannten Wagen darauf vorwärtsbringen. Wieder half die Axt, ein Fahrweg entstand, noch nicht breit, nicht eben, nicht hart. Aber ein jämmerliches Fahren nach dem nächsten Dorf war doch möglich.

[Im Modell Andeutung der ältesten Wege nach dem rechtselbischen Dorf Dresden von den Nachbardörfern her.]

Aber die Sorben hatten oft wilde Kämpfe mit den westlich wohnenden Deutschen, den Thüringern. Bald waren diese die Sieger, bald jene. Endlich eroberten deutsche Krieger im Jahre 928 das früher deutsch gewesene Sorbenland bis zur Elbe heran. Die Sorben hatten den deutschen Kaiser Heinrich I. als ihren Herrn anzusehen. An Stelle des Kaisers, der wieder abzog, sollten einige Grafen gebieten, alles bestimmen und die Sorbendörfer überwachen. Für diese Grafen wurden auf den Bergen, die bis an die Elbe herantraten, Burgen errichtet, damit diese Burggrafen mit ihren Rittern die Sorbendörfer der Umgegend alle überschauen konnten.

[Auf der Karte von der Umgebung Dresdens suchen die Schüler die geeigneten Berge.]

Also entstanden die Burg Meißen, die Burgwarten von Weißtropp und Briesnitz.

[In das Modell werden drei der kleinen von den Schülern daheim gefertigten Plastilinburgen eingesetzt.]

Die Sorben aber hatten für den Grafen und seine Mannschaft abzugeben die zehnte Garbe von den auf dem Erntefeld stehenden Getreidegarben, ferner den zehnten Teil von ihrem Vieh, von ihrem Pelzwerk, von dem im Walde gesammelten Honig der wilden Bienen.

Bald suchten die deutschen Kämpfer auch die rechts der Elbe wohnenden Sorben zu bezwingen und das Sorbenland bis in die Lausitz zu erobern. Das Heer wollte durch die Dresdener Furt.

[Zweites Modell: Die Dresdener Furt, Dorf Dresden rechts und links der Elbe, die alten Wege von den Höhen herab zur Furt.]

Um die Furt und den Weg zur Furt zu schützen und die Sorben und ihren Gehorsam zu überwachen, ließ sich der Markgraf von Meißen auch hier, links der Elbe, eine Burg erbauen, die Burg Dresden.

[Aus Ton oder Plastilin geformte Burg in das zweite Modell eingesetzt, an den Weg von der Furt her.]

Aus den Dörfern kamen Leute an den Weg, die geschicktesten, die ihrer Hände Werk hier vor der Burg zeigen und an die Burgbewohner verkaufen wollten: Töpfe, Schuhe, Stiefel, Sporen, Sattel, Leinwand, Werkzeug. Damit ein größerer Platz zum Auslegen der Waren wurde und noch mehr solche Dorfhandwerker kamen, ließ der Markgraf nahe der Burg den Weg sehr verbreitern, einen viereckigen Kaufplatz herrichten, den Markt. Die Dorfhandwerker sollten, so wünschte es der Markgraf, für immer am Kaufplatz sein und da wohnen, damit sie gleich zur Hand wären, wenn man von ihnen etwas brauchte. Also bekamen sie den Bauplatz geschenkt, und sie bauten sich hier an. Bald mußten, als die vier Seiten des Marktes besetzt waren, noch Gassen vom Markte aus angelegt werden, nach jeder Seite drei. Wie die Gassen zu ihren Namen gekommen sind?

[Zeichnung: Markt, Gassen, Burg.]

[Im zweiten Modell bildet der Lehrer Markt und anstoßende Gassen, Wall und Stadtgraben im Lehmboden nach und drückt die Straßennamen auf kleinen Papierstreifen in diese Gassen ein.

Die Schüler fertigen aus Ton Häuschen mit Andeutung des Strohdaches und stellen sie mit dem Giebel nach der Gasse zu auf ein Brettchen oder starke Pappe (etwa 25 × 25 cm) zu einem Markt und den anstoßenden Gassen, mit Andeutung der Unregelmäßigkeit der Gasse.]

Die Bewohner dieser kleinen Stadt Dresden neben dem Dorf Dresden waren, weil sie nahe der Burg und geschützt von der Burg wohnten und ihr Städtchen eine Erweiterung der Burg war, nun die Bürger.

Weil nur der wenige Platz bis zum Wall vorhanden war, mußten die noch entstehenden Gassen immer enger angelegt werden. Wo noch ein Plätzchen war, wurde ein Häuschen hineingezwängt. Welche Gasse ist heute noch so eng? Und jeder Bürger baute auf dem Grund und Boden, der ihm gehörte, sein Haus, so klein er wollte, so niedrig und so schief er wollte, manches stand weiter vor, manches mehr zurück, die Häuser bildeten keine gerade Reihe wie jetzt. Die Gasse war krumm, eng, winkelig. Seht dagegen die breite, schnurgerade Straße vor unserer Schule! Damals aber kümmerten sich die Bürger nicht um den Weg. Erst war es bloßer Erdboden, Lehm. Regentage kamen. Der Lehm wurde aufgeweicht, große Pfützen standen, alles war ein weicher, tiefer Schmutz, in dem nicht zu Fuß und nicht mit dem Wagen durchzukommen war. „Nein, es ist nicht mehr durchzukommen", sagten die Bürger.

[Phantasieübung: Schauderhaft. Was da alles passieren konnte? Die Schüler ersinnen eine Fülle von Heiterkeit erregendem Mißgeschick: aus der Schreibergasse mit der Schreibtafel kommende große Jungen, bald mit dem Gesicht in der Pfütze liegend; schön gekleidete Mädchen ausrutschend; ein Betrunkener im weichen Lehm nicht wieder auf die Beine kommend; ein umfallender Salzwagen; der Markgraf mitsamt dem Pferde in der Pfütze liegend; seine Tochter mit dem geholten Kuchen in die gelbe Suppe fallend; der Schösser mit dem Geldsack im Schmutzloch; eine Frau samt dem Kind auf dem Arm im Lehmwasser; einem „zieht es die Stiefel aus".]

Woher aber kam, was noch schlimmer war als der Schmutz, der schlechte Geruch auf den alten Gassen? Warum stanken die Pfützen so entsetzlich? In den Wohnungen war keine Gosse und im Haus und auf der Straße keine Schleuse. Wie sollten die Frauen das Schmutzwasser loswerden? Sie gossen alles, auch die Töpfe mit schlechtem Inhalt, auf die Straße, zur Haustür hinaus oder gleich zum Fenster hinunter. „Kopf weg!" rief manche Frau, ehe sie anfing zu schütten. Oder: „Hüte dich vor dem Wasser!" Wer vorüberging, lehnte sich schnell an die Hauswand, daß er nicht getroffen wurde. Aber was da wieder alles passieren konnte, wenn man nichts gehört hatte, wenn man schwerhörig war? Nun gar, wenn die Frau gleich den Topf mit hinauswarf!

Was lagen denn auf den Gassen noch für Haufen, die außer den Pfützen so fürchterlichen Geruch machten? Es gab bei den alten Häusern noch keine Aschengrube. Wie wollten die Bürger ihre Asche, Knochen, Reste vom Essen, verdorbene Speisen, faules Fleisch und allerlei Abfälle loswerden? Dies alles wurde auf die Gasse geworfen. Die schlimmsten Haufen waren wohl die Düngerhaufen vor den Häusern. Die Leute hielten sich eine Kuh, Schweine, Hühner, Ziegen. Mancher hatte gleich vor den Fenstern seinen Schweinestall ans Haus gebaut. Die Schweine wurden um den Mittag herausgelassen, wühlten auf der Gasse den weichen Boden auf und die Düngerhaufen breit. Dazu taten Hühner, Gänse und Enten das Ihre. Kein Wunder, daß besonders

nach Regen vor Schmutz und Unrat nicht durchzukommen war und der ekelhafte Anblick und Gestank im heißen Sommer unerträglich ward.

[In die von den Schülern aufgestellten Gassen, besonders in die Zwischenräume zwischen den nicht zusammengebauten Häusern bringen die Schüler aus Resten alter Lederhandschuhe geschnittene kleine Andeutungen toter Katzen, Hunde, Ratten, Karnickel, Frösche.]

Aufsatz: Auf den Gassen im alten Dresden. (Kurz.)

Damit wenigstens der Markgraf aus seinem Schloß nach dem Markt gelangen konnte, wurde auf der Schloßgasse auf den sumpfigen Grund aus starken Hölzern ein Knüppelweg gelegt. Oben war von den Hölzern ein wenig abgehackt, damit eine Bahn wurde. Trotzdem holperte es entsetzlich, wenn ein Wagen darüber fuhr. Oft stürzten die Pferde, die Knüppel verfaulten, und Unglück gab es, wenn man „auf dem Holzwege" war. Bürgermeister und Ratsherren meinten, besser als Holz seien Sand und Steine, weil sie nicht verfaulten.

[Das Zeichnen des Lehrers begleitet seine Erzählung.]

Stadtknechte mußten aus dem Flusse Sand und Rollsteine, wie ich hier habe, herbeischaffen und auf die Gassen, wo es am notwendigsten war, bringen; jedoch nur in der Mitte des Weges. Warum nur in die Mitte? Leider sanken in diese lockere Bahn wieder die Räder ein. Was geschah? Sie drückten die Steine und den Sand hinunter oder auf die Seite, und nach Regenwetter kam der weiche Lehm und Schmutz wieder obenauf. Aber was nun? Nun ließ der Rat größere Steine aus der Elbe bringen, die aber so unbehauen, wie sie waren, als Setzsteine wieder in die Mitte der Gasse gelegt wurden, als ein schmales Pflaster. Ging nun das Fahren fein?

Aber die Arbeitsleute mußten bezahlt werden, und der Bürgermeister hatte dazu nicht genug Geld. Darum sollte jeder Wagen, der von draußen durch das Stadttor kam und den Steinweg benutzte und abnutzte, etwas dazugeben, ein Wegegeld oder Pflastergeld zahlen, die leichten Fuhren, also die mit Heu, Stroh, Reisig 1 Heller, die schwereren Wagen mit Getreide oder Bauholz 1 Pfennig, ein Salzwagen 2 Pfennige, ein Kaufmannswagen 6 Pfennige.

An den Häusern entlang war der entsetzliche Schmutz wie zuvor. Der Rat forderte die Hauswirte auf, vor ihren Häusern mit dem Pflastern nachzufolgen. Einige legten Steine zu einem schmalen Fußweg an ihrem Hausee hin, manche begnügten sich mit wenigen Steinen, die weit auseinanderlagen, so daß man springen mußte über den Schmutz, oder man fiel hinein. Viele Wirte waren zu nachlässig, taten gar nichts, und der Schmutz blieb. Endlich ließ der Rat den Fußsteig selbst an den Häusern hinlegen, und die Wirte hatten es zu bezahlen.

[Auf dem Wandbrett das Auslegen der verschiedenen Rollsteine aus dem Fluß und der Bruchstücke von Granit, Syenit, Basalt als primitives Pflaster. Die Namen dazulegen!]

In unserer neuen Zeit kam durch Steuern mehr Geld im Rathause ein, so daß der Bürgermeister das Pflaster in ganzer Straßenbreite her-

stellen ließ. Statt der unbehauenen Setzsteine aus der Elbe, die von so verschiedener Größe, Art und Form waren, werden heutzutage bei uns die Lausitzer Granitsteine verwendet, die in den Granitbrüchen zu gleicher Größe und Form bearbeitet werden.

[Auslegen wenigstens eines solchen Granitsteines.]

Als unsere Straße gepflastert wurde, schütteten die Arbeiter auf den Erdboden erst Sand, darauf kamen Schottersteine (Syenit), darauf wieder Sand, und in diesen wurden die großen, schweren Granitsteine eingesetzt und festgepocht, die Fugen wurden noch mit Sand ausgefüllt, und wenn eine Strecke fertig war, wurde sie mit der Handramme festgeschlagen. Zuletzt fuhr die Straßenwalze über das neue Pflaster, um die Unebenheiten einzudrücken.

Warum werden keine Sandsteine zum Pflaster genommen? Welche Straße ist nur beschottert? Mit was für Steinen? Warum noch nicht gepflastert?

Womit ist die Fußbahn der Schulstraße bedeckt? Womit die Fußbahn der Straße deiner Wohnung?

[Mit einigen Schülern geht der Lehrer auf die nach der Schulstraße mündenden Straßen und nennt, mit dem Spazierstock darauf zeigend, die Materialien der Fußwege und Fahrbahn.]

[Ausstellen der Straßenbaumaterialien auf Wandbrett und Fensterstock zum Beschauen und Betrachten.]

Welch eine Errungenschaft ist die moderne Straße! Breit zum Ausweichen, eben zum flotten Vorwärtskommen, hart und dauerhaft für die schwersten Lasten. Und wo der Lärm des vielen Fahrens zu arg wurde, gibt es wunderschöne Asphaltstraßen. Welche?

[Messen: Breite des Fußweges, der Fahrbahn und der ganzen Straßenbreite mit Schritten.]

Aber unsere jetzigen Straßen haben ungeheures Geld gekostet. Ein solcher Granitstein zum Pflaster kostet 25 Pfennig. Jeder Würfel muß doch erst bearbeitet, sechs Flächen müssen etwas glatt geschlagen werden. Nun liegen auf unserer Straße in einer Querreihe 60 Würfel, sie kosten also 25 Pf. $\times$ 60 = 15 M. Wieviel solcher Reihen liegen vor dem Hause da drüben?

[Zwei Schüler auf jeder Straßenseite haben gezählt.]

Zählt, wie viel solcher Querreihen vor eurem Hause liegen!

Kein Wunder, daß die Straße 37 000 Mark zu pflastern gekostet hat.

Was ist teurer als die Pflastersteine? Von den Granitplatten zur Bordkante kostet das Meter 8 Mark und von denen zur Fußbahn 1 qm 15 Mark.

Von weit und breit muß das Material zu unsern Straßen herbeigebracht werden: Syenit aus den Steinbrüchen von Boxdorf, Granit aus der Lausitz, die hellgrauen Tonsteinchen zur Fußbahn aus einer Tonwarenfabrik bei Meißen, Basalt zum Beschottern aus Böhmen, Asphalt aus Gruben in Italien, die fremden Holzarten zu den Holzklötzchen des Holzpflasters der Wilsdruffer Straße aus Australien.

Fester und ebener als Granitpflaster sind Eisenschienen. Straßenbahnen kamen auf, erst von Pferden gezogen (Pferdebahn), jetzt getrieben durch elektrische Kraft. Wie rasch, wie bequem und ungefährlich kommt man mit Hilfe der Straßenbahn vorwärts! Als unsre Klassen den Tiergarten besuchten, wurden mehr als tausend Kinder mit der Straßenbahn rasch dorthin gebracht, und nicht ein einziges stürzte.

[Zeichnung des Straßendurchschnittes. Warum die Fahrbahn gewölbt und die Fußbahn geneigt?]

[Deutsch: Zusammensetzungen mit Stein, Weg, Wagen, Straße, Bahn, Pflaster.]

Wieviel Unfälle und Leiden aber kamen früher auf den schlechten Straßen vor! Als in der Stadt das Pflaster von der schmalen Bahn in der Mitte bis herüber an die Fußbahn gelegt worden war, aber immer noch aus den unregelmäßigen Setzsteinen, stürzten oft alte Leute, Kurzsichtige, Betrunkene.

„Die Wege sind so holpern,
wer sollte da nicht stolpern?"

Und außerhalb der Stadt wurde fast gar nichts zur Instandhaltung der Straße getan. Was passierte alles auf der schlechten Landstraße durch Lehmboden? Und auf einer durch Sandboden? (Siehe des Verfassers „Kulturkunde" Seite 66, 67.)

[Aufsatz: Auf einer alten Landstraße.]

Wahre Kunstbauten dagegen sind unsre neuen Straßen in der Stadt, besonders wenn man bedenkt, was für wichtige Dinge noch unter Fahr- und Fußbahn gelegt sind. Sieh auf dem Schulbild „Straßendurchschnitt" Haupt-, Neben- und Hausschleuse zur Entfernung des Schmutz- und Regenwassers, die Wasserleitungs- und Gasrohre, das Telephon- und Telegraphenkabel, die elektrische Lichtleitung!

Auf unsern Straßen, den schönen, künstlichen Ebenen, werden wir den Verkehr nicht stören, nicht aufhalten oder gefährden. Wir legen nichts auf die Schienen, lassen den Handwagen nicht mitten auf der Fahrbahn stehen, fahren damit auf der rechten Seite und hinter dem andern Fuhrwerk her, hängen dem Zughund einen Strang ab, wenn wir ihn allein lassen müssen. Damit auch auf der Fußbahn niemand durch unsre Schuld zu Schaden kommt, werfen oder gießen wir nichts zum Fenster hinaus, lassen von den Fensterstöcken der oberen Stockwerke keine Blumentöpfe oder Flaschen herabfallen. Scherben, die ein rücksichtsloser Mensch auf dem Fußweg hat liegen lassen, stoßen wir beiseite. Obstkerne, Obstreste, Bananenschalen lassen wir nicht auf die Fußbahn fallen, und die, welche wir liegen sehen, zertreten wir oder stoßen sie in die Rinne.

Nun sind aber manche unsrer Fahrstraßen durch den Riesenverkehr zu Gefahrstraßen geworden. Welche Straßen, Plätze, Kreuzungen? Wieso ist Gefahr? Aber auch hier, wo der Verkehr nicht so arg ist, hast du wegen der Straßenbahnen und Autos dich vorzusehen, daß du nicht selbst verunglückst. Wir überlegen uns die an unsrer Schulzimmer-

tür befestigten „Ratschläge zum Schutze gegen Straßengefahren“:

Trittst du aus dem Hause, so bleibe erst einen Augenblick stehen und sieh nach rechts und links, ehe du die Fahrstraße überschreitest!

Überschreite die Fahrstraße rechtwinklig!

Überschreite die Fahrstraße nie kurz vor einem Straßenbahnwagen oder Automobil, auch nicht kurz dahinter!

Bleibe nicht auf der Fahrstraße stehen!

Fange auf der Fahrstraße keine Unterhaltung an!

Renne nicht, um noch mit fortzukommen, abfahrenden Straßenbahnwagen nach; es kommt bald ein andrer.

Während der Fahrt sollst du nicht auf- oder abspringen!

Beim Absteigen halte dich mit der linken Hand am linken Griffe fest und sieh vorwärts!

Hörst du hinter dir die Glocke eines Radfahrers oder ein Auto, so springe nicht ungewiß hin und her, sondern gehe ruhig in gerader Richtung weiter!

Weiche rechts aus!

Berühre nie herabhängende Leitungsdrähte!

[Deutsch: Kurze Befehlssätze wie „Bleibe stehen! Warte ein Weilchen!“ Wortfamilie „fahren“.

Zeichnen: Wer einen Unglücksfall von der Straße weiß, mag es auf einem Zeichenblatt darzustellen versuchen.]

Zum Schlusse achten wir noch darauf, daß zum Schmucke der Straße und zu unsrer Freude die Straßenbäume gepflanzt worden sind. Was für Bäume? Warum solche? Warum keine Birken?

[Naturgeschichtlich: Unterscheiden der Blattformen, Zweige, Früchte.

Modellarbeit: Abdrücken der Blätter auf weichen Ton oder in Plastilin. Aus Laubsägeholz hergestellte und bemalte Linden, Pappeln, Ahorn, Eichen, Kastanien mit angeleimten Standbrettchen zu Alleen aufstellen.

Zeichnen: Blattform, Zweig, Frucht.

Stil: Der Lehrer gibt in gutem Deutsch eine zusammenfassende Erzählung von der Entwicklungsgeschichte der Straße, angesichts der gebrauchten Bilder und Modelle.]

Nicht bloß die Straße ist anders geworden, sondern mit ihr auch der Mensch.

Warum erscheint in der Jetztzeit der Mensch um seine Füße viel netter, viel sauberer, blanker?

Warum können die Menschen jetzt aufrechter, gerader gehen, mit freiem Blick nach vorwärts? Warum auch rascher?

Früher brauchten die Menschen ihre Kräfte zum großen Teil in den Beinen; jetzt spart der Mensch diese Kräfte, und der Kopf kann dafür

mehr verbrauchen zum Lernen, zum Überlegen. Früher machte man die „Fortschritte" so langsam, jetzt außerordentlich schnell.

Früher war jede Reise, jede Fahrt eine Gefahr (Diebsweg, Räuberstraße, Wegelagerer, Straßenräuber). Jetzt dagegen gehen die vielen Menschen friedlich aneinander vorüber, sitzen in der Straßenbahn nebeneinander, und keiner entreißt dem andern etwas.

(Vergleiche die anders geartete Bearbeitung desselben Themas in des Verfassers „Kulturkunde", Verlag C. Heinrich, Dresden-N., S. 61 bis 70.)

2. Die Brücke.

Auf dem Bilde von der alten Stadt Dresden (um 1500) war auch aufgefallen, daß damals schon eine Brücke über die Elbe führte. (Welche?) Wie ist diese entstanden und war sie nötig? In unsrer Jetztzeit haben wir sogar 5 Brücken über den Strom (Karte). Wenn diese einmal nachts verschwinden könnten, was würde das früh für eine Not geben! Außer sich wären die Menschen, die um 7 oder 8 Uhr drüben in der Altstadt sein müßten. Und die vielen, welche aus der Altstadt herüber in die Neustadt wollten, ständen auch jammernd am andern Ufer: „Wenn nur eine Brücke da wäre!" Wir können beruhigt sein, unsre Brücken verschwinden nicht. Aber einst war doch die brückenlose Zeit bis etwa zum Jahre 900. Wenn unsre Vorfahren auf der Wanderung und der Suche nach andern Wohnplätzen waren (wie dieses uns schon bekannte Bild „Germanen auf der Wanderung" zeigt) oder als später die Sorbenwenden daherzogen, kam doch oft ein Schwarm von Menschen an die Elbe, wenn die Furt unmöglich zu durchschreiten war wegen hohen Wasserstandes. Was tun? Ein Einbaum hätte den Leuten, die mit Pferden und Wagen, mit Kühen und Ziegen zum andern Ufer wollten, nichts genützt. Der ganze Zug mußte sich einfach „niederlassen" und warten, tagelang, wochenlang, bis der Wasserstand niedrig genug geworden war. Und war die gefährliche Fahrt durch die Furt endlich geglückt, so kamen sie bei der Weiterwanderung nach Westen hier an die Weißeritz. (Siehe Karte von der Umgebung Dresdens.)

Waren aber im Erzgebirge Gewittergüsse niedergegangen, so floß die schmale Weißeritz hoch und reißend; wie war nun hier hinüberzukommen? In dem reißenden Wasser wäre weder der Einbaum noch ein kleines Floß zu gebrauchen gewesen. Was tun? Die Männer suchten flußaufwärts und flußabwärts, ob nicht einmal von einem Sturm ein Baum niedergerissen und über das Wasser geworfen wäre. Ein solcher umgelegter Baum wurde schon gefunden, nur lag sein Wipfel drüben nicht gerade auf dem Boden auf, sondern nur die Äste. Auf dem Stamme hinüberzugehen oder darauf hinzureiten, konnte man schon wagen. Nur ging es nicht so glatt wie auf dem Schwebebaum unsres Turnplatzes. Beim Klettern durch den Wipfel drüben schwankte es sehr, an den Ästen blieb man hängen und zerkratzte sich das Gesicht. „Bringt die Waldaxt mit herüber, daß wir die Äste los werden!" riefen

sie herüber. Endlich war's geschehen, und der Stamm wurde vollends auf den Boden gedrückt. Nun hätten sogar schon die Frauen mit den kleinen Kindern hinüberrutschen können. Der Stamm war jetzt eine Brücke, aber eine elende. Denn was sollte mit den Pferden und Wagen, den Rindern und Ziegen werden? „Wenn wir nur eine breitere Bahn hätten!" Sie hackten den Baum, der dem umgefallenen am nächsten stand, an (auf welcher Seite?), daß er auch über das Wasser stürzte. Was war noch zu tun? Nun war geholfen. Wieso? Querhölzer wurden darüber gelegt; aber diese rollten beim Drauftreten. Kerben mußten in die Stämme gehackt und die Querhölzer ganz eng gelegt werden. Eingeschlagene Pfähle auf beiden Ufern sollten die ersten und letzten Querhölzer am Rollen verhindern. Vielleicht schütteten sie Sand, Erde, Rasenklumpen in die Lücken. Endlich konnten Wagen und Pferde, Ziegen und Schafe vorsichtig über diese Holzbrücke geführt werden. Natürlich passierte leicht ein Unglück; zum Beispiel?

[Der Lehrer hat die Geschichte in den Hauptsachen angezeichnet, die Schüler zeichnen nun mit. Wenn Zeitmangel, dann zu Hause.]

Auf solche Weise müssen heute noch viele „Wilde" über ihre nicht zu breiten, aber zu tiefen Gewässer hinübergelangen.

[In der nicht auf dem Hofe verbrachten Pause zeichnet an jeder Wandtafel ein Schüler solche primitiven Übergänge.]

Wenn (Karte!) unsre Weißeritzufer damals eine heiße Landschaft gewesen wären, hätten an dem Wasser nicht Fichten und Erlen, sondern ein Urwald mit Palmen und anderen schönen Laubbäumen gestanden, und Schlingpflanzen hätten sich daran emporgerankt nicht bloß bis in den Wipfel, sondern noch hinüber in die Krone der Bäume, die vom andern Ufer herüberneigen, stärkere Schlingpflanzen als die Kletterbohnen im Schulgarten, der Hopfen am Zaun, der wilde Wein an unsrer Laube, — wie hier auf dem uns schon bekannten Bilde vom Urwald zu sehen ist. Wer gewandt ist fast wie ein Affe, mag versuchen, daran hinüberzuklettern nach dem andern Ufer, mit dem Kopf nach unten, mit den Händen und Füßen an den dicken Schlingpflanzen. (Schüler: So klettern wir oft an einer Stange hin.) Ein einzelner mag solche wagehalsige Kletterei versuchen, aber was wird mit den Frauen und ihren kleinen Kindern, die sie auf dem Rücken und auf den Schultern schleppen? Ein Mann muß eine Schlingpflanze oben losmachen, der andere, der schon am Ufer drüben ist, muß sie hinüberziehen wie ein starkes Seil und dann an einem Baumstamm etwas hoch befestigen, daß die Schlingpflanze nicht ins Wasser taucht. Könnten jetzt die Frauen hinüber? Aber wie? (Zeichnung.) Wäre nun der Zug der wandernden alten Deutschen darüber gekommen?

Die braunen Leute (Bild!) hatten einen klugen Einfall: sie zogen links und rechts von dem ersten Seil, aber etwas höher, noch eine Schlingpflanze herüber und verflochten alle drei mit dünneren Ranken, daß ein hohler Gang entstand, ganz ähnlich dem langen Fallnetz im Zirkus.

Auf der untern Ranke konnte man stehen und die oberen als Geländer erfassen. (Abbild. 1.)

Hätte nun der Zug der Deutschen hinübergekonnt? Eine erbärmliche Brücke im Vergleich zu unsern jetzigen Weißeritzbrücken und Elbbrücken: sie schwankt entsetzlich, nicht zwei können nebeneinander gehen, und der einzelne auch nur langsam; schwere Last darf man nicht tragen, eine Kuh oder ein Pferd kann nicht darüber laufen, — und was kann dem Menschen alles passieren? (Phantasieübung.)

Wie haben die Menschen in dem Felsengebirge (Bild!) eine Brücke hergestellt, wo wie im Plauenschen Grunde in der tiefen Schlucht ein reißendes Wasser rauscht, stärker als unsre angeschwollene Weißeritz? Sie haben ein dickes Seil den andern drüben zugeworfen, es wurde hüben und drüben an einem Stamme befestigt, und nun greifen sich die Menschen, mit dem Kopf nach unten hängend und die Füße um das Tau legend, herüber. Besser geht es, wenn eine starke Schlinge um das Seil befestigt wird. Dann legt sich der Mensch hinein und greift sich, die Schlinge mit vorwärts ziehend, weiter (Abbild. 2.)

Und wirft er vorher den Leuten drüben ein zweites, dünneres Seil zu, so ziehen sie ihn einfach hinüber. Mit Hilfe dieses zweiten Seiles kann sogar ein Pferd hinüberbefördert werden, wenn es mit mächtig starken Lederbügeln an die Seilbrücke gehängt wird. Das geht ziemlich leicht, wenn das Seil nach der Seite, wohin das Pferd gezogen wird, bergab geht, — wie bei der Schwebebahn draußen in Loschwitz der rote Wagen abwärts gleitet. (Abbild. 3.)

Wenn ihr Turnstunden hättet, würden wir das lange Seil so ähnlich ausspannen und befestigen, und ihr könntet über eine Seilbrücke klettern. Wenn nur wenigstens Bäume auf dem Hofe ständen!

[In Ermangelung noch nicht bestehender großer Anschauungsbilder für dieses Thema werden Illustrationen benutzt aus: Weule, Urgeschichte der Gesellschaft, Weltall und Menschheit, Band IV, S. 207 u. 208, Buch der Erfindungen, Gewerbe u. Industrien.]

Hätte nun eine solche Seilbrücke den auswandernden alten Deutschen an der Weißeritz etwas genützt? Da war dagegen die Brücke aus zwei Baumstämmen und den darübergelegten Querhölzern eine viel bessere Bahn.

[Nachdem die ausgestellten Bilder und Zeichnungen von den primitiven Brücken von jeder Schülerabteilung ganz in der Nähe betrachtet und dann von der Klasse beschrieben worden sind, bekommt jeder Schüler ein Zeichenblatt. „Ihr dürft darauf nun aus dem Kopfe solche Brücken zeichnen, aber welche ihr wollt. Manche Schüler bitten um ein Brettchen und um Ton, damit sie die Arbeit plastisch darstellen können. Einer fragt: „Darf ich aus den Ranken von unserm wilden Wein eine Schlingpflanzenbrücke machen? Mein Vater hilft mit!“

Bei den Phantasiezeichnungen, besonders bei den an den Wandtafeln ausgeführten, wurde vielfach ein Unglück dargestellt, z. B. dem Manne fällt während des Übergangs am Seil die Mütze in die Tiefe,

oder das Seil zerreißt, ein Mann stürzt ab, einer fällt Hals über Kopf in die Schlucht, ein Ertrinkender hebt aus dem Wasser die Hände hoch, die Männer bringen das herübergezogene Pferd nicht vom Seile los.]

Solche Hängebrücken passen nur für Gewässer so breit wie unsre Weißeritz. Aber wie kamen unsre Vorfahren über die breite Elbe, wenn bei dem Wasserstand die Furt nicht zu durchschreiten, auch nicht zu durchfahren oder zu durchreiten war?

Nur einzelne konnten mit dem Einbaum, mit einem kleinen Floß, mit der Fähre ans andre Ufer gelangen, wenn sie Glück hatten und nicht mitten im Strom in den Tod fuhren. Aber eine größere Menschenmenge oder gar eine Reiterschar des Markgrafen, die in den Kampf ziehen sollte, wie konnte sie hinübergelangen?

Fortsetzung der Entwicklungsgeschichte unsrer heimatlichen Brücken nach meinem Buch „Kulturkunde — ein Weg zu schaffendem Lernen", S. 72—86.

(Die erste Elbbrücke aus Holzpfeilern und Holzbahn um das Jahr 1000, nach ihrem Untergang die Brücke aus Steinpfeilern und Holzbahn, nach dem wiederholten Einstürzen die gewölbte Steinbrücke mit steinerner Bahn, mit Brückenhäuschen, Gatter, Toren und Zugbrücken, mit Kapelle und Kruzifix um 1500, die Verbreiterung und Verschönerung der Brücke unter August dem Starken, die Augustusbrücke, ihre Leiden bei Hochfluten und im Krieg 1813 und endlich die dem modernen Verkehr dienenden neuen Brücken) und zum Schluß:

1. Vergleich: Das Überschreiten eines tiefen Wassers auf einem Baumstamme, am Seil oder an Schlingpflanzen und dagegen auf unsern Elbbrücken (das Betreten des Brückenkopfes, das Anhalten, Schwanken, die Angst, das Zerreißen und das Zerbrechen, die Menschenmenge, welche Last, mit welcher Schnelligkeit).

2. Bewegungsspiel, nachahmend das Überschreiten auf den einfachsten und dagegen auf unsern jetzigen Brücken.

3. Phantasieübung (z. B. Gang über die Dresdner Elbbrücke um 1300).

4. Aufsätze.

5. Zusammenstellung der Zeichnungen, Abbildungen und plastischen Nachbildungen.

6. Im Deutsch das Einschreiben: die hölzerne Brücke, die steinerne Brücke, die gewölbte Brücke, die eiserne Brücke. Die Seilbrücke, Hängebrücke, Holzbrücke, Zugbrücke, Landungsbrücke, Schiffsbrücke.

Die Brückenbahn, Brückenpfeiler, Brückenbogen, Brückengeländer, Brückenkopf.

Früher: Brückenturm, Brückenhäuschen, Brückentor, Brückenzoll, Brückengeld, Brückenpfennig, Brückenzöllner, Brückner, Bruckner.

7. Was ähnelt in unserm Gesicht den Brückenbogen?

Anmerkung: Zu dem hier ausgeführten ersten Teil des Brückenthemas vergleiche den ganz anders gearteten Anfang dieses Lehrbeispiels in des Verfassers „Kulturkunde".

Zur Begründung.

Der Geschichtsunterricht der Volks- und Fortbildungsschule hat dazu beizutragen, den heranwachsenden Menschen zu einem über Sinn und Entwicklung der heimatlichen Einrichtungen klaren, tüchtigen, schaffensfreudigen Gliede unsrer Kulturgemeinschaften zu entwickeln. Dem Schüler müssen diese Kulturgemeinschaften und ihre hilfreichen Mittel und Einrichtungen gezeigt und verständlich gemacht werden, aber nicht bloß als Gegenstände des Wissens, sondern vor allem der Wertschätzung; denn der Wille zu dem nicht nur für das kleine eigene Ich, sondern auch für das Große und Ganze förderlichen Tun und Lassen entspringt aus der Erkenntnis und dem Gefühl des Wertes der auf uns einwirkenden Sachen, Personen, Einrichtungen und Gemeinschaften. Der beste, der einleuchtendste Wertmesser für den unerfahrenen jungen Menschen ist das entwicklungsgeschichtliche Erfassen des Kulturschatzes und Erbes von den Vorfahren. Die Einsicht in das W e r d e n führt zur Würdigung des G e w o r d e n e n. Die E n t wicklung der nun v e r - wickelten Einrichtungen, ihr E n t stehen den Schülern offenbaren heißt sie zum V e r stehen zu leiten. Haltbare Anschauungen und richtige Stellungnahme zur kulturellen Umwelt gewinnen unsre jungen Leute durch die Erkenntnis des Weges, den der Mensch zurückgelegt hat, und der Anfänge, von denen er ausgegangen ist. Wenn wir jedes Kulturgut aus seiner erst so einfachen, kümmerlichen Wurzel aufwachsen lassen, werden die von den Vorfahren in der Folgezeit erarbeiteten Hilfsmittel, das erprobte Verfahren, die geschaffenen Einrichtungen, alles, was eine Erlösung aus Not, Mangel, Unsicherheit und Verderben bedeutet, als ein Schatz von Werten empfunden. Die unser Leben in so hohem Maße sichernden und steigernden Güter samt ihren Schöpfern erscheinen den Heranwachsenden als achtungswürdig, das Schwererrungene als der Schonung, der Pflege und Weiterbildung wert und bedürftig. Die hilfreichen Werte treten auf als zu fester Gestalt gewordene Klugheit, Ausdauer und Geschicklichkeit, zuweilen als glücklicher Einfall, meist als geronnenes Sorgen und Mühen, zuweilen als vorausschauendes Sinnen großer Einzelner, der Erfinder, Entdecker, der bahnbrechenden Persönlichkeiten, oft als Schöpfungen einer riesenhaften Arbeit ganzer vergangener Geschlechter, immer aber als wunderbare Früchte menschlichen Könnens, als Belegstücke für eine ungeheuer lange, lange Entwicklungsgeschichte. Auch die scheinbar nichtigen Kleinigkeiten, die Nadel, die Stahlfeder, ein Bogen Papier, die Lampe, das Zündhölzchen usw. werden dem Kulturkind zu Juwelen, und so führt diese Entwicklungsgeschichte der Kulturwerte nicht bloß zum Verständnis der hilfreichen Mittel und Gesellschaftsformen, sondern zugleich zu Dankbarkeit, Zufriedenheit und Lebensfreude, indem der Unterrichtete hinter den alltäglichen Dingen das Ringen der Vorfahren erkennt, die Kümmernisse derer, die im Kampfe gegen Mangel, Hindernisse und Gefahren die trefflichen Hilfsmittel schufen oder erfanden.

In diesem Geschichtsunterricht als einer historisch-entwickelnden Güterlehre kümmert uns zunächst weder Babylon noch Sparta, weder

Karthago noch Rom, aber die Lebensformen, welche unsere Kinder umgeben und auf sie einwirken im Hause, auf der Straße, in Dorf, Stadt und Land; die Hilfsmittel, womit Augen und Ohren Zwiesprache halten, und die den Kindern unter die Hände kommen — sie sollen lebendig werden und erzählen, woher sie kamen, und warum sie so geworden sind, ihre Geschichte soll die Kinder ergreifen, ihrer Erhaltung und Vervollkommnung sollen die jungen Menschen ihre Liebe zuwenden und ihre Taten. Wir treiben dabei keine zu eng gefaßte Heimatgeschichte, die den geistigen Horizont und das Interesse schließlich beschränken könnte; nein, in dieser Entwicklungsgeschichte der heimatlichen Kulturwerte tritt das Emporkommen des Menschen, das Typische der Fortschritte als das Wesentliche hervor, aber der Schauplatz ist Heimat und Vaterland. Und darin ist kein Winkel langweilig und interesselos, alles erzählt: Es war einmal ganz anders, der Wagen, die Kleidung, der Gruß, der Mensch. Und die junge Seele spricht bewegt: O Heimat, Heimat, du großes Buch, du offenbarst mir unendlich viel, an dir hängt mit allen Fasern mein Herz.

Nicht als einzelne, sondern in der Gemeinschaft werden wir voll entwickelt, in der Gemeinschaft werden wir ganze Menschen und erkennen unsere Aufgaben. Die Gemeinschaftswerte haben wir als Bildungsziele aufzustellen, für sie das Gemüt des Zöglings allmählich zu gewinnen, daß der neue Mensch ihnen anhänglich sei und mit festem Willen zu ihnen Stellung nehme.

Aber das Kind der Unterstufe ist zunächst nur auf sich bedacht, ist ganz Egoist und rücksichtslos und zeigt wenig Verständnis für die Interessen der anderen. Darum wird der Unterricht dieser Stufe sich hauptsächlich damit befassen, was das Dasein des einzelnen einst und ursprünglich bedrohte und wie das Leben gesichert, verteidigt, geschützt und gesteigert ward. Dann hat er zu zeigen, daß viele Hilfsmittel und Einrichtungen der Vorfahren nicht bloß dem einzelnen nützlich waren, sondern zum Verkehr des Menschen mit Menschen, zu gemeinsamen und viel wirksameren Aktionen trefflich dienten, z. B. die Signale, Wege, Maße und Zahlen, Geld, Markt, Uhr, Schrift usw. usw. Mit fortschreitendem Alter müssen die Rücksichten auf das Zusammenleben zunehmen und die Gemeinschaftswerte selbst zu Unterrichtsthemen erhoben werden, z. B. Familie, Hofgemeinschaft, Kampfgenossen, Rechts- und Friedensverband, Dorf, Gau, Stadt, Berufsgenossen, — bis die Oberstufe die Aufgaben unter dem umfassenden Blick auf Volk und Staat, Rasse und Menschenwürde betrachtet. Den Kulturunterricht beherrscht dann das Denken an das Ganze. Immer handelt es sich um Probleme und Sorgen für das Bestehen des von der Gemeinschaft Geschaffenen, und alles bewegt sich in der Richtung der staatsbürgerlichen Erziehung. Bei jeder geglückten Tat oder Einrichtung, die besprochen wird, ergibt sich die Befriedigung, daß eine Gefahr abgewendet, eine Not beseitigt ist, aber neue Schwierigkeiten und Übelstände stellen sich ein, denen wieder begegnet werden muß. Die Schüler bringen Vorschläge und betätigen sich, auch schon auf dem Gebiet der

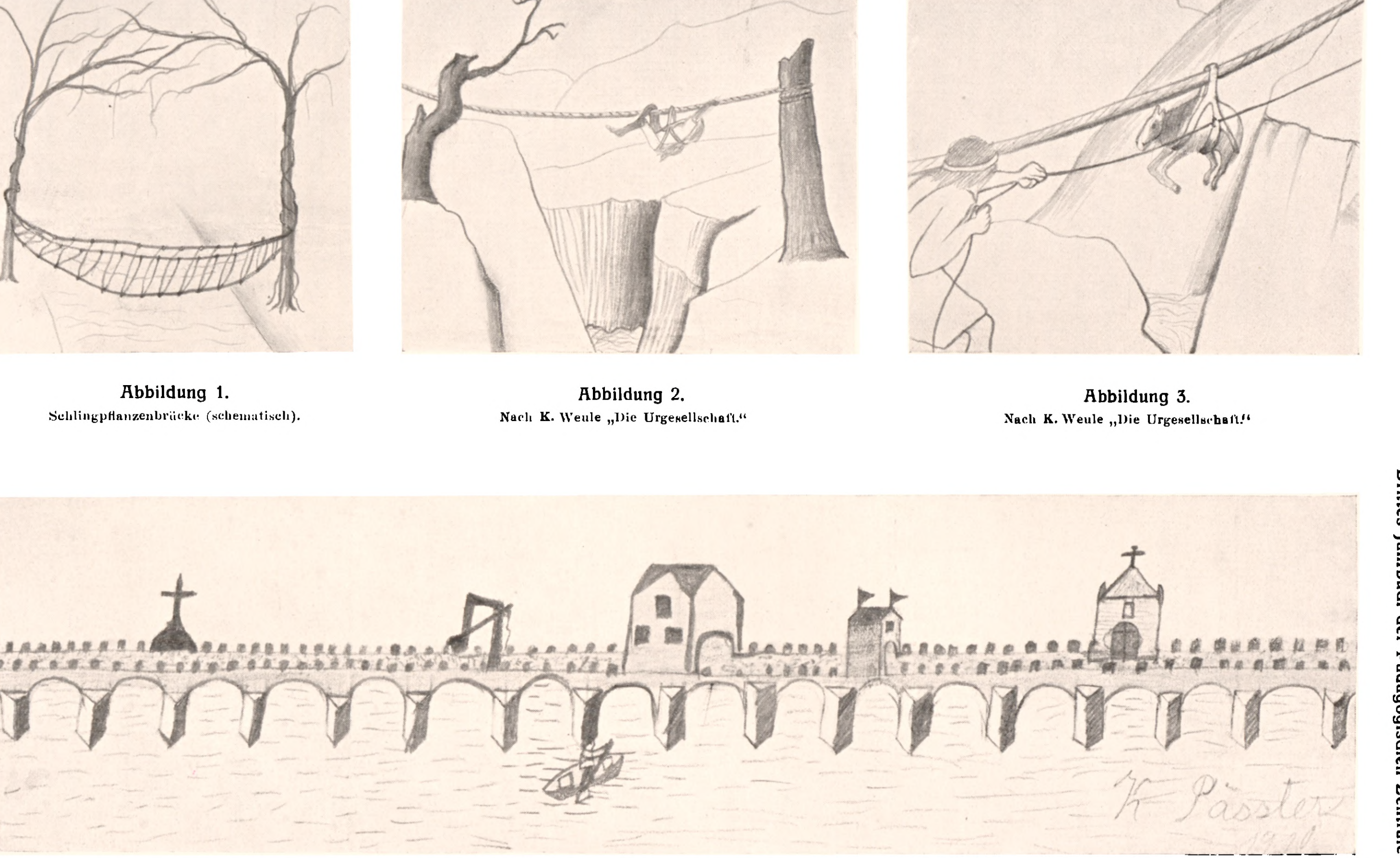


Abbildung 1.
Schlingpflanzenbrücke (schematisch).

Abbildung 2.
Nach K. Weule „Die Urgesellschaft.“

Abbildung 3.
Nach K. Weule „Die Urgesellschaft.“

Abbildung 4. Zeichnung eines zehnjährigen Schülers, frei nach einer Abbildung der Dresdner Elbbrücke von 1350.

noch einfachen Lebensformen der Vorfahren, schon als sorgende Bürger und wachsen heran zur Stärke für ihre künftigen Staatsbürgerpflichten im komplizierten modernen öffentlichen Leben.

Bei dieser Einführung in das Gemeinschaftsleben gilt es, doppelseitige Impulse als Triebfedern des Handelns zu wecken, indem erstens der einzelne sich als Verpflichteter fühlt, zweitens die andern als Anspruchhabende erscheinen. Das erste Gefühl bildet das Pflichtbewußtsein, das zweite das Rechtsbewußtsein. Wenn das letztere die eigenen Rechte schätzt, so wird Selbstachtung, Geradheit, Offenheit und Energie entfaltet, und beachtet das Rechtsbewußtsein die fremden Rechte, so hat der junge Mensch eine sichere Richtschnur für sein Verhalten den Mitmenschen gegenüber; er fühlt in sich eine Nötigung, sein Verhalten dem, was gefordert wird, auch anzupassen. So wird der Boden bereitet für eine stete Rücksichtnahme auf die Gemeinschaft und die das Wohl des Ganzen bezweckensollenden Gesetze. Und wo die heranwachsenden Bürger zu der beschriebenen Haltung gebracht werden, bekommen die Gemeinde und der Staat Sicherheit und müssen hochstehen und blühen.

Für welche Methode entscheidet sich der Unterricht?

Die Entwicklungsgeschichte der Kulturgüter ist ein Reich, wo der Mensch durch Erfahrung, durch Versuche und Ausdauer klüger und geschickter wurde, wo er durch sein Schaffen lernte und durch sein Lernen wieder fähig wurde, Besseres zu schaffen. Und dieses von Resultaten des schaffenden Lernens erfüllte Gebiet führt den Unterrichtenden ungesucht und naturgemäß auch zur Methode des schaffenden Lernens, zur Arbeitsschule, also daß der Schüler umgeht mit den Dingen, versucht, probiert, nachahmt, übt, Erfahrungen macht, die Fortschritte erarbeitet, daß das Thema ihn bis zu Taten begleitet, zu einem mit lebhaften Gefühlen erfüllten Erlebnis, bis zur Freude über die einst eine Hilfe gewesene Lebensform, bis zu Spiel, Phantasieübung, Zeichnen, Basteln, Werktätigkeit. So macht sich der junge Mensch den Kulturwert zu eigen, verwächst mit ihm und wird dabei größer und stärker. Und treten von der Mittelstufe an, besonders aber auf der Oberstufe und in der Fortbildungsschule, die Pioniere der Kultur, die Erfinder hilfreicher Mittel und Einrichtungen, die Bahnbrecher des Verkehrs, die Schöpfer klassischer Werke auf, was ist natürlicher, als daß diese Menschen der Tat, ihr siegreiches Überwinden der Schwierigkeiten, ihr Kämpfen mit Hindernissen und Gefahren zur Nacheiferung anregen, zum Mut, zur Ausdauer, zur Aufopferung! Der schöpferische Trieb regt sich in den Schülern, verborgene Kräfte erwachen aus ihrem Traumzustand und wollen sich betätigen. So weckt die in den Kulturformen der Vergangenheit zu irgendeiner Schöpfung gewordene Energie die schlummernde Tatkraft im Menschen der Zukunft. Das Willensleben wird gesteigert, denn in gestaltgewordenem Willen lebt und webt der Unterricht.

Die hier vertretene Geschichte unserer Kulturgüter und Gemeinschaftsformen kann nicht erst im 5. Schuljahr einsetzen wie herkömm-

licherweise der landläufige Geschichtsunterricht; nein, das kulturelle Erbe ist so groß und reich, daß wir von der Unterstufe, spätestens vom 3. Schuljahr an, mit der entwicklungsgeschichtlichen Güterlehre beginnen müssen, und zwar zunächst mit dem Hineinleuchten in die einfachsten, ursprünglichsten Lebensformen unsrer Vorfahren und dem Nachweis, daß wir diese Formen heute noch in ähnlicher Weise antreffen. Der noch wenig entwickelten Aufnahmefähigkeit der kleineren Schüler entsprechen diese Stoffe am besten, und ihre geistige Verfassung wie ihre seelischen Bedürfnisse gehen dem Fühlen und Denken der Urmenschen und unsrer Vorfahren im Altertum parallel und erwarten solchen Unterricht von den Schwierigkeiten, Gefahren und Taten der primitiven Menschen, die in ihrem Denken, Tun und Lassen uns Kulturmenschen wie Kinder vorkommen. Ja die Kinder von heute nehmen die ursprünglichsten Lebensformen in gewissen Situationen selbst an und benehmen sich gern „wie die Wilden". Ungebunden und mit sich selbst beschäftigt, betätigen sie sich als Menschen der Holz- und Steinzeit. Mit dem Stock als Waffe, mit dem Stecken als Schwert oder Lanze rüsten sie sich aus, der Stein wird ihr Wurfgeschoß. Mit Erde, Sand und Steinen spielen und bauen sie, sie wählen sich Tiere als Kameraden, als Spielgenossen. Die Stimme, die Sprünge und drohenden Gebärden der Tiere ahmen sie nach. Das Raubtier und alles Wilde, Gefährliche macht lebhaftesten Eindruck; Menschenfresser, Räuber und Räuberhöhlen, Spuk-, Gespenster- und Zaubergeschichten beschäftigen ihre Phantasie. Während das räumlich und zeitlich sehr nahe Liegende, wie Brille, Uhr, Klavier, dem Verständnis der Kinder der Unterstufe sehr fern steht, fassen sie das scheinbar Entlegene, wie das Feuererzeugen in früherer Zeit, die Herstellung und den Gebrauch der ersten Messer, Spieße, Harpunen, Töpfe, die Vermummungen in Pelze und Tiermasken, die Haustierwerdung des Hundes, Pferdes und Rindes mit großer Klarheit auf. Man bedenke ferner: Die Urzeit ist der allergrößte Teil der Menschheitsheitsgedichte überhaupt, hier wurden zu allem Folgenden die Keime, die Anfänge geschaffen, von denen aus das Spätere erst möglich war und verständlich wird. Und es handelt sich gar nicht um zu merkende Jahreszahlen, sondern um den Abstand der ursprünglichen Lebensform von unserer heutigen Lebensweise. Jahreszahlen können auf der Unterstufe auch deshalb beiseite bleiben, weil die primitive Lebensform nicht bloß vor Jahrtausenden, sondern zu jeder Zeit vorkam und auch heute noch bei den Kindern und Kindervölkern zu beobachten ist.

Zum Schlusse sei noch einem Einwand vorgebeugt. Die hier vertretene Kulturgeschichte wird zunächst in lauter Längsschnitte aufgelöst, indem jedes Kulturgut und jede Gesellschaftsform von ihrem einstigen Auftreten an verfolgt wird bis in unsre Tage. Dieser Weg ist für eine gründlichere Aufhellung der Umwelt des Kindes geboten, ja er wird sogar zu einem volkstümlichen Anschauungsunterricht für alle Suchenden als das wirksamste Verfahren mehr und mehr gepflegt, am erfolgreichsten auf Ausstellungen und in Museen, wo man Teilgebiete der Kultur in historischen Längsreihen entwickelt sieht, in dem einen Museum

die Wohnung, in einem andern die Waffen, in einem die Beleuchtungsmittel, eines zeigt die Geschichte der Schrift, ein anderes das Buch und das Buchgewerbe.

Es gibt ein Museum des Post-, des Eisenbahnwesens, ein Zeitungsmuseum ist im Entstehen begriffen, sogar eines für die Geschichte des Pferdes und der Puppe. Im Volksschulbetrieb ist aber der Längsschnitt nicht eine Linie von gleicher Breite, sondern jedes Thema bekommt seine quere Verbreiterung in der Zeitepoche, wo das Kulturgut sich zuerst siegreich durchsetzte, und auf der Klassenstufe, wo die Schüler für den Stoff am empfänglichsten sind; z. B. die Feuererzeugung und die Haustierwerdung werden auf der Unterstufe behandelt und als vorwiegend Urgeschichtliches, dagegen Markt, Rathaus, Handwerk, Geld in einer Mittelklasse und als eine Errungenschaft des Mittelalters, während Post, Eisenbahn, Zeitung, Telephon und Telegraph in der Oberklasse auftreten und als Erscheinung der Neuzeit ihre unterrichtliche quere Verbreiterung erfahren.

Wie erst die einzelnen Organe unsers Körpers sich bilden mußten, ehe sie alle in Wechselwirkung treten konnten, muß auch zur geistigen Menschwerdung das einzelne Kulturgut erst ergriffen werden, und die allmählich werdende Reife des Kulturbewußtseins überblickt in zunehmendem Maße die Zeitumstände nach den verschiedenen Seiten als Querschnitte. Aber schon während des Unterrichtsganges auf den Längslinien dahin fallen unwillkürlich Blicke nach den Seiten. Bei der Geschichte von der einstigen Entstehung des Heimatortes am Strom werden die Fahrzeuge der alten Zeit, Baumstamm, Einbaum, Floß und Fähre, als Hilfsmittel mit verständlich[1]). Und wenn auf dem langen Wandbrett, auf der Holzleiste und im Rahmen die Abbildungen, Zeichnungen und plastischen Arbeiten der Zeit nach zusammengeordnet ausgestellt sind, fällt ein kleiner geschichtlicher Querschnitt dem Schüler ohne weiteres zu. Und daß durch Spiele, dramatische Darstellungen, durch Vorlesungen bei Ruhepunkten in der Behandlung das Querschnittsbild Zug um Zug zunimmt, bedarf keines besonderen Nachweises.

Die Erteilung entwicklungsgeschichtlicher Kulturkunde fällt heute deshalb nicht leicht, weil an direkt brauchbaren Lehrbüchern wenig vorhanden ist, Lehrmittel hergestellt und Anschauungsgegenstände gesammelt werden müssen. Über zu benutzende Literatur, einen Lehrplan für alle Schuljahre, über die Konzentrationsfähigkeit der Kulturstoffe und ihren befruchtenden Einfluß auf die formalen und technischen Fächer gibt weiteren Aufschluß des Verfassers Aufsatz im Archiv für Pädagogik (Verlag Friedr. Brandstetter, Leipzig) 1. Jahrg., Heft 1 u. 2, sowie sein Buch „Kulturkunde — ein Weg zu schaffendem Lernen“ (Verlag C. Heinrich, Dresden-N.) mit den Lehrbeispielen: Haus als Schutzstätte, Straße, Brücke, Markt und Rathaus, Schutz dem Hab und Gut, das Geld, die öffentliche Sicherheit, die Eisenbahn.

---

[1]) Bei dem Lehrbeispiel Straße ergab sich nebenher noch mancher Zug der betreffenden Zeit.

Erarbeiten der Geschichtsstoffe durch Ausgang von Quellen.

Von Lehrer Wilhelm Schremmer in Breslau.

Auch im Geschichtsunterrichte Selbsttätigkeit der Schüler, wo es nur möglich ist! Gelegenheit dazu ist vorhanden; sie braucht nur ausgenutzt zu werden. Es ist ganz irrig, Geschichte als ein Fach hinzustellen, in dem die Schüler alle Jahre hindurch sich nur allein aufnehmend verhalten müssen. Diese Auffassung hat mit der Geschichte nichts zu tun.

Gerade im Geschichtsunterrichte der Volksschule gilt es, alle seelischen Kräfte, die im Kinde schlummern, als Willensantriebe in den Unterrichtsgang einzustellen, um sich Erfolge zu sichern, die über die Schulzeit hinausreichen. Rund neun Zehntel des deutschen Volkes erhalten ihren ersten und alleinigen Geschichtsunterricht in der Volksschule. Das sagt genug. Auf das Dauernde und Bleibende aber, auf das, was die Schüler hinaus in das Leben tragen, kommt alles an. Darunter verstehen wir keineswegs das „Wissen", noch bloße „Erinnerungen" an einst erlebte Stunden.

Alle Kräfte im Schüler spannt eigenes Arbeiten an, stärkt Verstand und Willen, bedingt Interesse, Freude, Erfolg und beeinflußt die gesamte seelische Stimmung. Es geht nichts über Selbertun. Man erwäge nur allein in rein ethischer Beziehung die Wirkungen der Selbsttätigkeit!

Aus alledem heraus ist uns die an den Lippen des Lehrers hängende Klasse, d. h. die Klasse, in der der Vortrag des Lehrers herrscht, keineswegs das höchste Ideal des Geschichtsunterrichts; schon darum nicht, weil der Vortrag des Lehrers zu viele Kräfte im Schüler ungenutzt läßt, weil die Schüler durchweg nur passiv-rezeptiv tätig sind. In den Vortrag wird gewöhnlich dazu alles verknüpft, was die Schüler eigentlich selbst finden sollten und könnten. Was bleibt ihnen da zu tun übrig? Sie werden über das Gehörte befragt und fassen zusammen. Auf der Anfangsstufe in Geschichte, wo es gilt, jüngere Schüler überhaupt erst einmal für die Sache zu bewegen, ist der Vortrag, was auch seelenkundlich nahe liegt, am Platze, doch immer dabei voraus-

gesetzt, daß im Vortrag wirklich geschichtlich erzählt wird[1]). Es gilt auszubreiten, auszumalen, wie die Quellen tun, bis in die feinsten Einzelheiten hinein; die Aneinanderreihung von Urteilen, Tatsachen, Namen, Zahlen sind der Tod des Geschichtsunterrichtes. Denn auf wahrhaftes Erleben der Geschichte kommt es immer wieder an. Für die Oberstufe aber, also Klasse 1 und 2, je nachdem die Jahrgänge auf die Klassen verteilt sind, ist die arbeitende Klasse unser Ziel; die Lesefertigkeit ist hier genügend groß, das Verständnis schon vielseitiger geschärft, der Schüler selbst drängt mehr zur Eigenbetätigung als auf der unteren Stufe, wo es doch mehr gilt, die Liebe für das Fach und die Selbsttätigkeit zu wecken. Den Ausgang für die Arbeit bieten die Quellen.

Neben allen seelischen Wirkungen, die von der Eigenarbeit ausgehen, spricht dafür das Leben ein gewichtiges Wort, das hinter der Schule steht. Es gilt heute mehr denn je, von der Schule hinüber in das Leben zu schauen. Wie ergänzt aber der einzelne, sobald er die Schulbank verläßt, sein geschichtliches Wissen? Doch nicht, indem er sich vortragen läßt, sondern allein durch Lesen. Das Leben stellt ihn auf sich selbst. Das Verhältnis des Menschen zur Lektüre ist in unserer Zeit ein Kulturverhältnis allerersten Ranges. Wer das verkennt, schließt die Augen vor Tatsachen zu.

Als Quellen für die Schüler können im weiteren Sinne alle geschichtlichen Denkmäler und Zeugnisse, vor allem in der Heimat, die von früherem geschichtlichen Leben und Geschehen Kunde geben und für die Schüler erreichbar sind, also Waffen, Kleider, Denksteine, die Burg, die Schanze in der Nähe der Stadt und des Dorfes usf., aufgefaßt werden. An alledem, wie etwa auch am Eigenerleben der Schüler, wird man im Geschichtsunterricht nicht vorübergehen. Doch wenn wir hier von Quellen reden, sind allein die Quellen gemeint, welche man in der Geschichte gewöhnlich ausschließlich im Auge hat, wenn man dort von Quellen spricht, also schriftliche Berichte und Zeugnisse, dieser große Born der Überlieferung, von dem aus sich allein ein Erarbeiten auf breitester Grundlage ermöglicht. In Geschichte unterscheidet man bekanntlich zwei Arten von Quellen, 1. solche, die für das Geschichtsstudium und den Geschichtsforscher, 2. solche, die für den Geschichtsunterricht in Frage kommen. In einem Quellenbuche für die Volksschule nehmen naturgemäß neben Abschnitten aus Tagebüchern, Briefen usw. Berichte und Schilderungen geschichtlicher Ereignisse von Zeitgenossen, mit anderen Worten einfache und anschauliche Quellen, den größten Raum ein, müssen ihn einnehmen. Auch Gedichte können herangezogen werden, sofern sie von Mithandelnden herrühren oder unter dem Eindrucke der Tatsachen von Zeitgenossen entstanden sind. Es versteht sich von selbst, daß nur solche Stoffe

[1]) Scheiblhubers „Erzählungen nach Quellen‘ (bei Korn, Nürnberg), die Hefte „Lebensvoller Geschichtsunterricht‘ (bei Seybold, Ansbach), Berndts Geschichtspräparationen (bei Zickfeldt, Osterwieck) geben dem Lehrer hier wertvolle Hinweise.

in die Quellenlesebücher aufgenommen und als Quellen dem Erarbeiten zugrunde gelegt werden können, die der Geistesreife der Schüler entsprechen. Wer sagt, daß es derartige Quellen nicht gebe, nicht geben kann, da die Quellenschreiber ja nicht für Kinder geschrieben haben, der nehme erst ein Quellenlesebuch in die Hand und bedenke, daß z. B. unsere deutschen Dichter ihre Gedichte auch nicht für Kinder geschrieben haben, und daß wir daraus keineswegs schlußfolgern: sie sind für die Schule ungeeignet, sondern eine sorgsame Auswahl daraus treffen. So ist es auch mit geschichtlichen Quellen. An Quellen, die der Geistesreife der Schüler entsprechen, ist gerade aus der neuesten Zeit, etwa von Friedrich dem Großen herauf bis in unsere Tage, auf die es ja für die Oberstufe besonders ankommt, eine erdrückende Fülle vorhanden.

Mit dem Erarbeiten der Geschichtsstoffe durch Ausgang von Quellen ist aber noch so manches verknüpft, was von größter Bedeutung ist. Zunächst einmal breiteste Anschaulichkeit, die Grundlage alles Erlebens der Geschichte. Erst muß die Phantasie arbeiten, ehe man zur denkenden Erfassung des Geschehenen schreiten kann. An Anschaulichkeit aber geht nichts über Quellen. Hier finden die Schüler vor allem breiteste Anschauung der seelischen Vorgänge: Freude und Leid, Pläne, Hoffen, Harren, Enttäuschungen, Gelingen, Haß und Kampf, Tadel, Zustimmung der Zeitgenossen, ... verbunden mit der lebendigsten Ausmalung der Zustände. Eine Fülle kulturgeschichtlicher Kenntnisse wird nebenbei spielend erworben. Die Schüler werden in die Zeit eingetaucht; es ist, als ständen sie mitten unter denen, die zu ihnen reden und es erlebten. Dieses unmittelbare Verhältnis zu vergangenen Zeiten kann der beste Vortrag nur mühsam künstlich herstellen; die Gabe aber, wirklich geschichtlich zu erzählen, ist nur wenigen Menschen gegeben. Dieses Band im Vortrage zu knüpfen, ist oft gar nicht möglich, vor allem bei Schülern, deren Verständnis schon weiter geht. Das Gefühl, die Männer der Zeit selbst zu hören, erhöht den Eindruck des Geschehenen. Das Einfühlen gelingt weit besser. Wie anschaulich aber erzählt z. B. der Stadtschreiber Daniel Friese seine Erlebnisse bei der Zerstörung Magdeburgs, der Abt Folrad vom Heerbann zur Zeit Karls des Großen, der Schweizer Ulrich Bräker vom Soldatenleben zur Zeit Friedrichs des Großen, der bayerische Offizier von König Wilhelms Zusammenkunft mit Kaiser Napoleon im Schlosse Bellevue, Bismarck über die Friedensverhandlungen in Versailles. So können eben nur Augenzeugen berichten und derart vollkommen dem Trieb des kindlichen Interesses, Leben zu sehen, genügen.

Weil sich der Unterricht zugleich auf breiter kulturgeschichtlicher und stets anschaulicher Grundlage erhebt, gewinnt die Klarheit geschichtlicher Begriffe, wie Turnier, Schlacht, Heerbann, Domänen, Vorwerk, Verhandlung, Belagerung, Festung, Übergabe, Fehde usw.; der Schüler lernt auch am besten begreifen, wie unser heutiges Leben, unsere heutigen Einrichtungen nichts als das Ergebnis einer langen Entwicklung sind. Damit ist gar viel gewonnen. Durchaus nötig ist, daß jeder Schüler ein Quellenbuch für deutsche Geschichte in der Hand hat, wie

es z. B. Rude für die Volksschule bearbeitet hat; brauchbar ist auch das von Fritzsche und Hase (bei Schroedel in Halle). Denn es gilt immer, sich in solche Schilderungen zu vertiefen, was den Schülern nur Freude bereitet. Man hört oft sagen, es könne von unseren Schülern nicht verlangt werden, daß sie sich ein derartiges Buch zulegen. Wir sagen darauf, wenn es möglich ist, daß wir von jedem Schüler oft 4, 5 Bücher für biblische Geschichte fordern, sollte das doch nicht so unmöglich sein. Oder ist uns die Geschichte des eigenen Volkes so wenig wert, oder meint man gar, es fehle ihr an Charakteren und Menschen? Wie wohl keine andere Geschichte ist die des deutschen Volkes so reich an gewaltigen, verschiedenartigen Charakteren und machtvollen Bewegungen[1]). Mit einem Vorlesen aber in der Stunde ist wenig oder gar nichts erreicht. Es fehlt der bleibende Eindruck, das liebevolle Eindringen, das selbsttätige Hineinsinnen des Schülers in alle Einzelheiten des Geschehenen, das eigene Erfassen des Denkziels, das vom Lehrer gesteckt worden ist.

So geht das Konkrete in weiter Ausführlichkeit dem eigentlichen Unterrichte voraus. In der Klasse selbst wird nun zur Verarbeitung geschritten. Zunächst wird das Tatsächliche festgestellt; die Schüler berichten über das Gelesene. Auf Grund der Berichte, bei denen es ganz auf die Sache ankommt, wie viele Berichte bei einer Reise nacheinander zu geben sind, geht es an die Arbeit des Erklärens, des Verknüpfens, der Besinnung, der Ergänzung, des Ordnens, des Folgerns, der Festlegung. Dabei kommt die Eigenauffassung der Schüler zu Wort und auch, nicht zu vergessen, die Frage des Schülers. Die schiebe man nicht achtlos beiseite. Sie ist ein Wegzeichen des Interesses und der Denkrichtung der Schüler und gibt wertvolle Hinweise. Gerade die Quellen regen die Schüler zu allerlei Fragen an. Wer den hier gezeichneten Weg schon gegangen ist, wird bezeugen, daß sie sich oft drängen mit Fragen nach dem einzelnen Berichte. Wir lassen zuerst alle Fragen zu. Anfangs geht es etwas kreuz und quer. Darüber ärgere man sich nicht, sondern freue sich über das Leben, das hinter den Fragen steckt. Überhaupt gibt die Schülerfrage dem Schüler im Unterrichte mehr Freude; er kommt mit der Gewißheit in die Schule, daß er nicht fortgesetzt gefragt wird und wissen muß, sondern auch selbst fragen darf, was ihm auf dem Herzen liegt. Er nimmt einen ganz anderen Eindruck von der Schule mit in das Leben. Doch ist bald dieses Fragen in einen geraden Weg zu lenken, alles unnütze Fragen im Zaume zu halten. Später wacht die Klasse schon selbst darüber.

Es gilt gerade bei dieser Arbeit, die Schüler langsam an gewisse Denkstraßen zu gewöhnen, die immer und immer wieder hin zum Ziele führen. Bei einiger Übung gewöhnen sich die Schüler schnell daran. Die Bezeichnung der Denkstraße muß natürlich möglichst einfach sein,

[1]) Es könnten doch auch wohl 5, 10, 20 Bücher für jede Klasse, die hier in Frage kommt, in die Schülerbibliothek zur Benutzung für die ärmeren Schüler eingestellt werden.

also etwa: 1. Vorgeschichte des Ereignisses (Ursachen, Zusammenhänge mit vorhergehenden Ereignissen, Spannungen, Lösungen, neue Spannungen usf.); 2. der Verlauf; 3. Folgen und Wirkungen auf das eigene Volk und auf die anderen Völker. So wird der Vorgang in Form eines Lehrgespräches in der Klasse besprochen, Unverstandenes erklärt, hier und da, wo es erforderlich ist, vom Lehrer ergänzt, durch Verknüpfung mit Ursache und Folge in den Zusammenhang gerückt, gemeinsam gegliedert und geordnet und mit allen Erweiterungen und Gedanken wiedergegeben, die bei der Besprechung hervorgehoben worden sind. Der gesteckte Hauptzweck ist durch möglichste Selbsttätigkeit der Schüler erreicht und alle Seelenkräfte der Kinder sind in den Unterrichtsgang eingestellt worden. War z. B. als Ziel „Napoleons Zug nach Rußland" gesteckt, dessen Erreichung sich natürlich auf mehrere Stunden erstrecken und sich in Teilziele auflösen wird, und die Reihe der Tatsachen bereits zu einem Ganzen gestaltet, dann gibt das packende Bild von Georg Lebrecht: „Mit Mann und Roß und Wagen, so hat sie Gott geschlagen", der Klasse den Abschluß. Es ruft neue Fragen herauf. Die Schüler schauen die zerlumpten Gestalten, die hier vor wenigen Monaten noch frech und trotzig dieselbe Straße nach Osten zogen und den Leuten, die hier zusammengelaufen sind, raubten, was sie besaßen; die Schüler sehen in den knorrigen Gesichtern der preußischen Männer, die überall herumstehen, das Mitleid, bemerken aber auch, wie sich die Fäuste ballen, und sich, links versteckt, ein Knabe und ein halberwachsener Bursche bereit machen, um auf die Durchziehenden den Krieg mit Schneekugeln zu eröffnen. Die Kinder ahnen, was auf diesen Krieg folgen wird. Es wäre wünschenswert, Quellenbüchern einen kurzen Bilderanhang beizugeben. Bilder, die Augenblicke aus Geschehnissen festhalten oder zeitliche Zustände ausmalen, sind in ihrer Art auch Quellen für die Schüler; Bilder, wie sie z. B. Scherr in seiner „Germania" bringt, werden für die Schüler stets ausgelegt. Wir haben den Schülern immer, auch in den unteren Klassen, empfohlen, sich kleine Sammlungen historischer Bilder anzulegen und sie nach den großen Zeiträumen — in Betracht kommt natürlich nur die deutsche Geschichte — zu ordnen. Damit haben wir die besten Erfahrungen gemacht. Den Kindern bereitet das Sammeln viele Freude, ihr Geist ist stetig mit der Geschichte beschäftigt, so daß diese Nebenarbeit reichen Lohn bringt; alle bildergeschmückten Prospekte wandern in die Hände der Schüler.

Ist ein großes Geschehen bis zu Ende behandelt, der Stoff gegliedert und zusammengefaßt, so sollen die Schüler am Ende noch einmal zurückschauen, um ihr Augenmerk auf einige Wesenheiten zu richten. Es ist eine prüfende Rückschau, die noch den Weg überblickt, um Hauptgedanken zu gewinnen. Eine kurze Frage des Lehrers wird meist den Denkanstoß geben. Es ergeben sich da oft ganz beachtenswerte Gedankenreihen. Nicht selten steht Meinung gegen Meinung. Ich gebe einige solche Gedankenreihen wieder.

Am Ende der Behandlung von Napoleons Zug nach Rußland be-

schäftigt die Frage „Was bringt Napoleon eigentlich ins Verderben?“ Klasse 1:

Schüler H.: Die Feuersbrunst in Moskau ist sein Verderben. — Schüler K.: Der kalte Winter verdirbt Napoleon; die Soldaten erfrieren. — Schüler Sch.: Die französischen Soldaten verhungern auch; die Russen zwingen sie, denselben Weg zurückzugehen. Hier ist aber keine Nahrung mehr vorhanden. — Schüler H.: Napoleon hätte zeitiger nach Rußland ziehen sollen. Im August steht er erst bei Smolensk. — Schüler U.: Napoleon hätte mehr Vorräte aufspeichern sollen. — Schüler Sch.: Er hatte eine zu große Ländergier. Die verdirbt ihn. Schüler L.: Napoleon ist nicht so genügsam wie Friedrich der Große. Der konnte auch alle Länder Europas erobern, wenn er wollte.

Einen heftigen Gedankenaustausch verursacht die Frage, ob es Napoleon bei den günstigsten Voraussetzungen gelungen wäre, selbst nach Indien vorzudringen, wie man ihm nachsagt. Die Frage, wie sich Preußen beim Rückzuge der großen Armee verhalten sollte, wird gegen die tatsächlichen Verhältnisse entschieden; der allergrößte Teil der Schüler ist der Ansicht, daß man Napoleon mit allen seinen Generalen abfangen mußte; die langen Kriege und großen Schlachten wären dann nicht nötig gewesen. Diese Meinung ändert sich später zugunsten der Minderheit.

Aus Klasse 2, am Ende der Behandlung der Jugend Friedrichs des Großen:

Schüler G.: Der Vater war zu grausam gegen den Kronprinzen; er hat ihn gezwungen, der Hinrichtung seines Freundes zuzusehen. — Schüler St.: Er hat ihn oft blutig geschlagen. — Schüler R.: Fritz durfte nicht einmal mit seiner Schwester zusammensein. — Schüler B. (der tüchtigste der Klasse): Fritz hat den Vater immer geärgert und immer das getan, was der Vater nicht wollte. Er hat Flöte geblasen und immer französische Kleider getragen. — Schüler H.: Fritz wäre liederlich geworden. — Schüler F.: Der Vater hat es gut gemeint. — Schüler H.: Er hätte den Katte nicht hinrichten lassen sollen. — Schüler M.: Fritz hat in Küstrin viel gelernt. — Schüler B.: Es ist gut, daß die Flucht nicht gelungen ist; der Vater wäre nicht mehr gut geworden. — Schüler M.: Fritz war jetzt ein anderer Mensch (nach Küstrin). — Schüler H.: Die Schwester hat ihn gar nicht wiedererkannt.

Zum Frieden von Tilsit, Klasse 1 (nach dem Berichte über die Hauptbestimmungen, die im Quellenbuche verzeichnet sind):

Schüler H.: Preußen hat mehr als die Hälfte von seinem Lande verloren. — Schüler Sch.: Der Friede ist eine Schmach. — Schüler K.: Der ganze Krieg ist eine Schmach für Preußen; alle großen Festungen haben sich ergeben, ohne oft nur einen Schuß zu tun. — Schüler F.: Auch in Schlesien die starken Festungen Breslau, Schweidnitz, Brieg und Glogau. Die kleinsten haben sich gehalten. — Schüler S.: Preußen hätte den Frieden nicht abschließen sollen. — Schüler L.: Preußen mußte Frieden schließen. — Schüler J.: Preußen ist jetzt verloren. — Schüler G.: Die Franzosen erhalten keine Kriegskosten. — Lehrer: Man hat be-

rechnet, daß die Franzosen 2 Milliarden Mark erpreßt haben. Damals hatte das Geld dazu noch höheren Wert als heute. — Auf diese Frage, die Kontributionen, die Lieferungen an die Franzosen, auf die späteren Verträge, vor allem den von Kalkreuth in Königsberg so beispiellos gedankenlos unterzeichneten Vertrag, wird näher eingegangen usf.

Oft wird bei einer derartigen Rückschau ein Hinweis, eine Gegenfrage des Lehrers die Schüler zu einer schärferen Erfassung der Dinge bringen. Von der Art des Denkanstoßes hängt bei solchen Gedankenreihen viel ab; der Denkanstoß, zu allermeist doch eine Frage des Lehrers, soll die Schüler bewegen und ein ganz neues Schlaglicht auf die Tatsachen werfen, muß also doch seitwärts der eigentlichen Besprechungen liegen.

Nach Art von Gedankenreihen werden auch Vergleichungen durchgeführt. Diese sind natürlich weit schwerer; gilt es doch, zwei Zeiten ins Auge zu fassen. Sie machen aber den Schülern viel Freude. Schon einige Sätze genügen hier; z. B. stehen in Klasse 1 der Friede zu Frankfurt — der Friede zu Tilsit zur Erwägung.

Schüler F.: Jetzt (gemeint ist 1870) ist die Schande (1807) wieder gut gemacht. — Schüler K.: Unsere Soldaten haben sogar Napoleon und sein ganzes Heer gefangen genommen. — Schüler H.: Die Franzosen haben damals 2 Milliarden Mark fortgeschleppt; jetzt müssen sie 4 Milliarden Mark zahlen. — Schüler U.: Jetzt (1870) sind alle deutschen Brüder einig; damals waren sie nicht einig. Da kämpften sie gegeneinander. — Gerade wenn sich eine gesamte Klasse an solchen Vergleichen beteiligt, machen sie dem einzelnen Schüler mehr Freude, als wenn er sich allein den Kopf darüber zerbricht. Manche Äußerung seiner Mitschüler bringt ihn auf neue Wege und regt ihn an. Auch solche Vergleichsgedanken werden dann gemeinsam geordnet und festgehalten. Im gesamten macht hier die Übung viel. In Klasse 1 standen dieses Jahr zur Vergleichung: der Siebenjährige Krieg — 1807; die französische Revolution — die Berliner Aufstände; Friedrich Wilhelm IV. — Wilhelm I., Könige von Preußen, denen die deutsche Kaiserkrone angeboten wurde; Breslau heute — Breslau vor 100 Jahren; Bismarcks erste Zusammenkunft — Bismarcks letzte Zusammenkunft mit Napoleon III.; die Kriegsflotte 1870 — unsere heutige Kriegsflotte; die Lage der Bauern zur Zeit Friedrichs des Großen — die Lage der Bauern nach 1807; die Übergabe Breslaus an Friedrich den Großen — die Übergabe an die Franzosen; der Siebenjährige Krieg — 1866; wichtige Sätze aus der preußischen Verfassung — wichtige Sätze aus der Reichsverfassung; Verkehrsmittel vor 100 Jahren — heutige Verkehrsmittel; 1813, der Krieg bricht los! — 1870, der Krieg bricht los!; das alte Deutsche Reich — das neue Deutsche Reich u. a.

Es kommt bei solchen Gegenüberstellungen durchaus nicht darauf an, den Vergleich in allen Punkten durchzuführen; Hauptsache ist, daß die Schüler überhaupt erst einmal lernen, in diesen Denkrichtungen vorwärts zu schreiten, und dabei einige Hauptsätze gewinnen. Die Rückblicke und Gegenüberstellungen bilden den Abschluß der Quellenarbeit

nach Behandlung einer größeren Einheit, sollen aber auch am Jahresschluß die Klasse öfter beschäftigen; dadurch wird nicht nur die Geschichte den Schülern nähergerückt, sondern die Denktätigkeit wird zweifellos sehr geübt und gewinnt an Kraft und Sicherheit.

So schreiten die Schüler von den Quellen, vom Einzelnen, vom höchst Anschaulichen — ist es doch ein natürlicher Zug des kindlichen Interesses, Leben zu sehen — zur Erfassung des Gedanklichen. Es ist ein Vorzug der Quellen, daß sie nicht nur der Arbeit des einzelnen Schülers, sondern auch der gemeinsamen Arbeit in der Klasse so weiten Spielraum lassen. Die Lücken, die zwischen den einzelnen Quellen oft liegen, müssen geschlossen werden. Das überbleibt der Arbeit in der Klasse; hier muß des Schülers eigene Arbeit Abrundung, Zusammenhang und innere Geschlossenheit erhalten. Der Vortrag des Lehrers soll durchaus durch diese Quellenarbeit nicht verdrängt werden; nur drängen wir ihn auf der Oberstufe, wo es nur möglich ist, zurück. Größte aktive Beteiligung des Schülers ist erster Leitsatz alles Unterrichts; nur sie führt zu dauernden Wirkungen.

Für die Volksschule genügt es durchaus, sich bei dieser Arbeit auf die Höhepunkte des geschichtlichen Lebens unseres Volkes zu beschränken. Auf eine bunte Stoffüberfülle kommt es nicht an. Sie gerade ist eine große Gefahr für den Geschichtsunterricht. Immer ist wesentlich, daß sich gewaltsame, bedeutsame Zeiten aus der Geschichte des deutschen Volkes für immer in den Sinn, d. h. nicht nur allein in das Gedächtnis der Schüler eingraben. Ein Sehnen muß in den Schülern bleiben. Man mag auf anderen Wegen im Geschichtsunterricht schneller vorwärtskommen, mehr Gebiete behandeln, wo aber die größere Kraft und das Bleibende liegt, mag jeder selbst entscheiden. Denn neben alledem, was für das Erarbeiten der Geschichtsstoffe durch Ausgang von Quellen schon gesagt wurde, bleibt noch eins übrig hervorzuheben. Was so behandelt wird, haftet im Gedächtnis! Das ist eine weitere Folge der großen seelischen Anteilnahme der Schüler; diese Anteilnahme aber sichert das festeste Behalten.

Noch sei hervorgehoben, daß die Quellenbücher auch Stücke enthalten, von denen nicht ausgegangen werden kann; so wird z. B. das Testament Friedrichs des Großen natürlich den Abschluß des Lebens jenes größten preußischen Königs bilden.

Hier nun, kurz skizziert, zwei in der Geschichtsstunde arbeitende Klassen.

Aus Klasse 1:

Hauptaufgabe sind die Freiheitskriege, 1813—1815, die großen, immer wieder gesteckten Teilziele: 1. die Vorgeschichte; 2. der Verlauf; 3. Folgen und Wirkungen, insbesondere auf das eigene Land. Die Klasse beschäftigt sich gerade mit Teilziel 1, dessen scharfe Herausarbeitung für alles Folgende wichtig ist. Die Klasse besitzt bereits eine gewisse Sicherheit in der Arbeit; sie kennt Napoleons Zug nach Rußland. An Quellen kommen (nach dem Quellenbuche von Rude) für Teilziel 1 in Betracht: „Das Franzosenheer auf der Flucht“, Gedicht von

August, Nr. 144; Wirkungen des Rückzuges aus Rußland, nach den Jugenderinnerungen Schüllers, Nr. 145; der Aufruf „An mein Volk“, Nr. 146; Aufruf der Königlichen Prinzessinnen an die Frauen im preußischen Staate, Nr. 147; Bericht des spanischen Gesandten an seine Regierung über die Erhebung des Volkes, Nr. 148; Opfer für das Vaterland, Nr. 149; die Briefe der Eleonore Prohaska, Nr. 150; Auguste Friederike Krüger, Nr. 151, und zwar die letzten beiden Quellen, soweit sie Beweise für die Begeisterung im Volke geben und die gesamte Stimmung wiederspiegeln. Vor Beginn der Behandlung wird die Aufgabe noch einmal aufgestellt:

Wir besprechen die Vorgeschichte der Freiheitskriege.

Die Schüler sprechen sich zunächst darüber aus, was bei der Vorgeschichte eines Ereignisses in Frage kommt; das ist schon mehrmals herausgearbeitet worden, z. B. bei den schlesischen Kriegen Friedrichs des Großen, 1806/07 usf. Zunächst gilt es, ehe mit der Besprechung begonnen wird, das Ziel zu erfassen! Jedes Ziel ist ein Denkanstoß, zum Ziele führt ein Weg. Daran sind die Schüler von Anfang an zu gewöhnen. Die Klasse gibt an, daß bei der Vorgeschichte eines Ereignisses 1. an die Ursache, 2. den Anstoß (ist eingesetzt worden für das den Schülern zu farblose „Veranlassung, Vorwand“; doch kennt die Klasse auch diese Ausdrücke), 3. an den Bruch, 4. an die Stimmung im Volke zu denken ist.

Ausgegangen wird bei der Besprechung von den Quellen und Ereignissen, die vor diesem neuen Geschehen liegen und bereits behandelt sind. Ohne dieses zeitlich zurückliegende Geschehen ist das neue unverständlich, unmöglich; auf 1806/07, 1812 folgt 1813; auf 1866 folgt 1870. Die Ereignisse, die Zustände vor dem nun folgenden Geschehen weisen die Ursachen. Die Lage Preußens vor 1813 beschäftigt also zuerst die Klasse. Die Schüler sagen: Die Lage Preußens ist schlecht, sie ist unglücklich. Überall Elend und höchste Not, wohin wir sehen! — Schüler Sch.: Die Leute haben kein Geld mehr. — Schüler L.: Der Bauer hat kein Vieh mehr, kein Getreide. Das letzte, was er besaß, haben ihm die Franzosen, die nach Rußland zogen, noch genommen. — Schüler F.: Die Pferde der Franzosen haben ihnen sogar das Stroh vom Dache gefressen, die Felder zerstampft. Förster Fleck erzählt es. (Die Klasse kennt Förster Flecks Erlebnisse auf dem russischen Feldzuge.) — Schüler H.: Schon vor dem Zuge war das Land verarmt. Millionen von Kriegskosten mußten gezahlt werden, Millionen wurden erpreßt. — Schüler M.: Die Leute wurden noch geschlagen, manche getötet. — Schüler G.: Der Handel stockt. — Schüler M.: Was die Handwerker machen, kann nicht verkauft werden. — Schüler H.: In den Städten ist ebenso Armut und Not. — Schüler B.: 650000 Mann sind durch Preußen gezogen und haben geraubt. — Schüler F.: Danzig, Stettin ist von Franzosen besetzt. — Schüler K.: Auch Berlin, Glogau . . . — Schüler Z.: Diese Franzosen müssen auch ernährt werden. — Schüler K.: Preußen darf nur 40000 Mann Soldaten halten, 20000 mußten mit nach Rußland ziehen. — Schüler L.: Die Franzosen halten

die Verträge nicht, sie legen in die Festungen mehr Soldaten, als sie sollen. So in Glogau. Das kostet mehr. . . . So wird auf Grund der schon besprochenen Quellen und Ereignisse alles von den Schülern zusammengebracht, manches wird berichtigt, vieles noch an der Schilderung des Elends ergänzt, hie und da den Schülern eine Anregung zu neuem Suchen gegeben. Die Klasse stellt am Schlusse fest:

1. Preußen ist ohnmächtig: fast alle Festungen sind besetzt; dazu haben Männer wie Gneisenau, Blücher, Clausewitz des Königs Dienst verlassen.

2. Preußen ist ausgesaugt: der Bauer, der Städter verarmt; Handel und Gewerbe stocken; die Schiffahrt hat ganz aufgehört; dazu hat Preußen von seinem früheren Besitztume die Hälfte verloren.

3. Die Bewohner sind schier bei der Verzweiflung angelangt; doch lebt in ihnen ein grenzenloser Haß gegen die Erpresser und Unterdrücker. Sie sehnen sich nach Freiheit und Rache; sie wollen die Schmach wieder gutmachen und ihre Ehre wieder aufrichten. Alles wartet auf die günstige Gelegenheit, wo die empörte Seele sich Luft machen kann.

Die Klasse gibt vom Ersten bis zum Letzten an, daß nichts anderes als der Rückzug aus Rußland den Anstoß zur Erhebung gibt.

Damit sind die Ursachen und der Anstoß klargelegt. Unter Ursachen in der Gliederung, die an die Tafel nach den Angaben der Schüler geschrieben wurde, werden die betreffenden Punkte geordnet eingefügt. Desgleichen unter dem Richtpunkte Anstoß. Nun geht es an die Erarbeitung der Stoffe aus den neuen Quellen. Sie müssen, vor allem für den Anstoß, Gewißheit bringen. Schüler Sch. weist auf das bekannte Bild hin, das die Wirkungen des Rückzuges in den Gesichtern der preußischen Männer wiederspiegelt: sie zeigen finstere Mienen, haben geballte Fäuste. Nach diesem Hinweis beginnt der Bericht über die Wirkung des Rückzuges aus Rußland. (Nr. 145.)

Schüler W.: Der Verwalter Schüller von einem Gute bei Öls reist Weihnachten zu seinen Eltern. Er fährt über Liegnitz, von Liegnitz nach Neustädtel. (Die Orte werden auf der Karte von Schlesien gezeigt.) Es ist sehr kalt. Alle Leute redeten nur vom Zuge Napoleons nach Rußland. Alle glaubten, Napoleon wird siegen. Als die erste Kunde von der Niederlage Napoleons ankam, war alles in größter Unruhe. Dann hatte Napoleon selbst den Untergang seiner Armee bestätigt. In der Nähe von Liegnitz trifft der Gutsverwalter preußische Offiziere, die von Berlin kommen. Die Leute sind schon heftig bewegt. In Neustädtel kommt er mit der Post am Abend an. Er geht in das Wirtshaus, wo ihm der Wirt bekannt ist. Das Haus wimmelt von Franzosen. Der Wirt nimmt ihn mit Freuden auf. Kaum hat sich Schüller ein wenig gewärmt, da packt ihn der Wirt schon an der Hand und sagt: „Kommen Sie mit hinüber, da können Sie die Racker, die Franzosen sehen. Jetzt können sie nicht mucksen, sonst taten sie nur die Leute schinden.“ Das sagt der Wirt mit solchem Grimm und Hohn, daß der Gutsverwalter auffährt. Und der Wirt ist als gutmütiger, biederer Mann bekannt! Schüller geht mit hinüber in die andere Stube. Da liegen sie, darunter

einige französische Generäle, um den großen Kachelofen. Sie sind in Pelze gehüllt, die Glieder sind erfroren, die Gesichter sind ekelhaft, leichenähnlich. Schüller sagt, daß er kein Mitleid spürte. Auch in ihm regt sich nichts anderes als der Haß. Er weiß, jetzt kommt die Befreiung. Er erzählt dann weiter von Napoleon, daß er durch Glogau gekommen ist. Auffangen sollte man diesen Schreckenskaiser! Er schimpft auf die Feigheit. Daß man den Kaiser durchließ, nennt er nicht Großmut. Der Verwalter kommt dann ganz erregt im Vaterhause an. Auch in seinem Heimatsorte sind selbst die „beschränkten Bürger" heftig bewegt.

Schüler H. fährt in dem Berichte fort: Ehe der Gutsverwalter zurückreist, kommt die Nachricht von Yorks Übereinkunft mit den Russen an. Bei der Rückfahrt ist es bitter kalt. Alle Orte sind überfüllt mit Offizieren, die zur schlesischen Armee kommen. Der König wird erwartet. Überall sprechen die Männer bedeutsam und geheimnisvoll. Schüller kommt in Öls an. Als er später auf einige Märkte reitet, vernimmt er überall Murren über die Verzögerung des Entschlusses zum Kriege. Pferde und Rekruten werden schon ausgehoben. An einem trüben Februartage kommt er von einem Geschäftsritte nach Hause. Es ist am 4. Februar. Da eilt ihm der Oberamtmann mit einem Zeitungsblatte entgegen. Mit flammenden Augen überfliegt er es. Der Oberamtmann fragt: „Was werden Sie tun?" „Ich reise nach Breslau, geben Sie mir Urlaub!" ruft Schüller. Am Abend sind schon alle Sachen gepackt. Seine Freunde umringen ihn. Der Oberamtmann und ein anderer Bekannter begleiten ihn ein Stück; sie können kaum den Augenblick erwarten, wo auch sie nach Breslau fahren.

Die Klasse kommt nach dem Bericht zu folgenden Feststellungen:

1. Nichts anderes als der Rückzug aus Rußland gibt den Anstoß zur Erhebung. (Damit ist die Meinung der Klasse, die sich darüber schon geäußert hatte, bestätigt.)

2. In allen Leuten kocht ein grenzenloser Haß; beim Anblick der Flüchtlinge empfinden selbst gutmütige Leute nur Schadenfreude.

3. Es werden schon überall Vorbereitungen zum Kriege getroffen.

4. Man murrt überall über die lange Zögerung des Entschlusses zum Kriege.

Das aus dem Bericht Schüllers Gewonnene wird weiter verwertet; es gibt den Ausgang für das Folgende. Ein Schüler sagt, daß General York bei seinem Bericht der Übereinkunft mit dem russischen General an den König von Preußen schreibt: „Jetzt oder nie ist der Zeitpunkt, sich von den übermütigen Feinden loszureißen." Auch er nimmt also den Rückzug als Anstoß. „Jetzt oder nie!" ist jetzt das Losungswort der Klasse. In kurzen Sätzen gebe ich die Denkrichtungen an, in denen sich die Besprechung weiterbewegt und immer mehr erweitert wird. Jetzt muß man losschlagen! Johann von Borke sagt es, 20000 kommen nur zurück. Das sind Jammergestalten: erdfarbene Gesichter, erloschene Augen, brandige, verstümmelte Glieder. (Aus den Quellen von der Rückkehr der Großen Armee.) Die hätte man umbringen sollen;

Napoleon hat auch kein Mitleid gehabt, und die Soldaten haben alles geraubt. Die Unglücklichen können nichts dafür; Napoleon ist schuld. Den hätte man auffangen sollen und alle seine Generale! Der Gutsverwalter Schüller hat recht, die Preußen waren feige! (Hier macht die Besprechung noch einmal halt.) York hat recht gehandelt. Nun muß man schnell handeln. Der König ist zaghaft. Man konnte noch nicht losschlagen, alle Festungen waren voll von Franzosen. Napoleon stellt schon neue Heere auf. Das durfte man nicht zulassen. Wo ist der König? Was sagt Blücher, Gneisenau, Scharnhorst, Stein? Ist Clausewitz zurückgekehrt? (Clausewitz ist in Breslau ein Denkmal errichtet.) Treiben nicht die Männer alle vorwärts? Was hat man getan, als der Untergang der Großen Armee gewiß war? Warum zögert man? — Diese Lücken müssen nun alle gefüllt werden. Mit der Klasse wird festgestellt, daß man nach Yorks Schritt, der Napoleon nicht unbekannt blieb, vorsichtig zu Werke gehen will. Vieles, worauf die Schüler schon gewiesen wurden, bleibt zu erwägen: die Franzosen noch im Lande, in Berlin, in den meisten Festungen, die russische Hilfe noch weit! Auf die Russen will der König, dessen Sache rasche Entschlüsse nicht sind, wie die Schüler schon von 1806/07 wissen, auf jeden Fall warten. Der König traut zudem dem Volke noch nicht. Erst muß er mit eigenen Augen die Begeisterung sehen. Es gibt auch Hofleute, die den König noch ängstigen. Unterdes drängen aber die Männer wie Scharnhorst und Stein vorwärts, Schritt für Schritt hin zum Bruch! Napoleon wird hingehalten, man täuscht ihn. Das ist möglich, weil er sich selbst über dieses Preußen täuscht. Das Volk selbst drängt vorwärts. Alle, die ihren Abschied genommen haben, kehren zurück. Sie waren nicht müßig, sie zogen als geheime Unterhändler umher, schadeten Napoleon, wo sie nur konnten. Überall wurden geheime Zusammenkünfte abgehalten. Schon am 12. Januar ergehen stille Befehle von Berlin für die ersten Rüstungen. Am 23. Januar wird bekannt gemacht, daß Seine Königliche Majestät beschlossen habe, die Residenz auf einige Zeit nach Breslau zu verlegen. Der französische Gesandte begleitet den König. Auf allen Wegen strömt nun alles nach Breslau. Das alles sind Stufen zum offenen Bruch. Nun liegt für die Klasse alles Interesse bei der Heimatstadt. Der König trifft am 25. Januar in Breslau ein.

Die Schüler wollen vom Einzuge Näheres wissen. Es wird ihnen erzählt, wie vor allem die Jugend in großen Scharen, darunter der 15jährige Holtei, dem Könige auf der Landstraße entgegenlaufen und ihn beim Gasthause „Zum Bären" jubelnd begrüßen, wie der Einzug in die Stadt sich gestaltet, wie dem Könige am Abend bei Fackelschein von den Soldaten eine „Abendmusik" gebracht wird und die Stadt hell erleuchtet ist. Dazu kommen fortwährend Fremde an. Besonders die nächsten Tage! Es wimmelt auf allen Straßen von Menschen. Bauern mit ihren langen, dunklen Röcken und hellen Knöpfen unter Handwerkern, Bürgern. Dazu die vielen Wagen mit Waffen aller Art. Die Sattler, Kesselflicker, Bäcker, Schuster arbeiten Tag und Nacht. Sie haben so wenig Gesellen, denn am 3. Februar fordert ein

Aufruf zur Bildung freiwilliger Jägerabteilungen auf. Immer neue Haufen treffen ein, Turner aus Berlin, Studenten aus Halle ... Alle mit der preußischen Kokarde am Hute! Viele haben keine; sie haben sich den schwarzen Hut mit Kreide umzogen. Nur vom Kriege ist die Rede. Viele arbeiten gar nicht mehr; sie laufen auf die Straßen, sehen den Musterungen der Soldaten zu usf. Wo ist Scharnhorst? Wo wohnt Blücher? Ist Jahn da? Wo wohnt er? ... Dazu wird ein Blick auf die anderen Provinzen geworfen. Die bleiben auch nicht müßig. York begeistert Preußen. Stein und Arndt sind auch dort. Die kommen auch nach Breslau. Arndt wohnt auf der Sandinsel; Stein im Hause zum „Goldenen Zepter". So wird von Etappe zu Etappe fortgeschritten, doch den Schülern auch nicht verschwiegen, daß mancher Wirt seine Gäste prellt und sich bereichern will (kein Ruhm für Breslau!), und daß es auch feige Seelen im Lande gibt. Immer neue Haufen kommen an; 80 Wagen mit Freiwilligen aus Berlin fahren wenige Tage nach dem Erlaß am 3. Februar am Schlosse vorüber, wo der König und Scharnhorst mit Tränen im Auge am Fenster stehen. Schon nahen die ersten Kosaken! Nun folgt im März der Bruch; am 16. März übergibt Hardenberg dem französischen Gesandten die Kriegserklärung, am 20. März bringt die amtliche „Schlesische Zeitung" den Aufruf „An mein Volk".

Schüler P. berichtet: Der Aufruf ruft alle Preußen zum Kriege. Die Ursachen sind allen bekannt. Das Mark des Landes ist ausgesogen. Die Hauptfestungen blieben vom Feinde besetzt. Die Freiheit wurde unterdrückt. Das Land wurde immer ärmer. Übermütig und treulos war der Feind. Des Kaisers Verträge mußten Preußen verderben. Nun gilt es zu kämpfen. Brandenburger, Preußen, Schlesier, Pommern, Litauer, ihr wißt, was ihr erduldet habt. Denkt an den Großen Kurfürsten, an Friedrich den Großen. Die haben alles blutig erkämpft. Denkt an die Portugiesen, die Spanier, an die Schweizer, die Niederländer! Ihr seid nicht zu schwach. Große Opfer sind nötig. Euer König ruft euch. Es ist der letzte Kampf; von ihm hängt alles ab. Habt Gottvertrauen und festen Willen. Gott wird uns den Sieg verleihen!

Die Klasse ergänzt noch einige Punkte. Schon während des Berichtes haben sich die Schüler gegen einige Sätze gewendet, die ihnen nicht gefielen, z. B. gleich gegen Satz 1 des Schülers P. Der Aufruf ruft nicht alle Preußen zum Kriege, sagen einige Schüler, denn viele Preußen können nicht kommen, sie sind noch zu jung, sie sind zu alt, krank usf. Auf die Frage, was für ein Ausdruck hier gesetzt werden soll, entsteht ein langes Suchen und Raten. Man einigt sich dann auf den Satz: Der Aufruf ruft den Leuten zu, daß es nun in den Krieg gegen Napoleon geht. (Den Schülern wurde geraten, bei allen Berichten kurze Sätze zu bilden.) Auch nach einigen Erklärungen wird gefragt: Was sind „eingegangene Verbindlichkeiten"? Warum sind die Schweizer, die Niederländer genannt? Ich verstehe nicht „Kunstfleiß". Ich verstehe nicht den Satz: „Jetzt ist der Augenblick gekommen, wo alle Täuschung über unsern Zustand schwindet ..." Die Erklärungen werden, soweit

es für die Klasse unmöglich ist, vom Lehrer gegeben. (Den Schülern ist nach dem Bericht erlaubt worden, die Quellenbücher aufzuschlagen; sie streichen sich gewöhnlich das Unverstandene an.) Ein besonders gewissenhafter Schüler hat noch folgendes zu bemerken: Der Gutsverwalter Schüller hat sich getäuscht, er schreibt hinter den Aufruf „An mein Volk" den 3. Februar, dabei ist der Aufruf vom 17. März. Dem Schüler wird verdeutlicht, daß Schüller den vorliegenden Aufruf gar nicht gemeint hat, sondern den zur Bildung freiwilliger Jägerabteilungen. Der Unterschied zwischen diesen Jägerabteilungen und den Lützowschen Jägern wird klargelegt. Darauf wird folgendes festgestellt: 1. der Aufruf will alle, auch die nachlässigen Leute aufmuntern; 2. er erreicht seinen Zweck; 3. er führt dieselben Ursachen an, die bereits festgelegt wurden; 4. er bedeutet eine Kriegserklärung gegen Napoleon. Hätte Hardenberg nicht schon die Kriegserklärung überreicht, würde dieser Aufruf als Kriegserklärung genügt haben. Der Klasse wird das Original der „Schlesischen privilegirten Zeitung" mit dem Aufruf gezeigt und der Aufruf daraus noch einmal von einem Schüler verlesen. Die Schüler interessieren noch einige Kundmachungen des Königs aus dieser Zeitung, z. B. die Urkunde über die Stiftung des Eisernen Kreuzes, der Erlaß wegen Bestrafung von Verbrechen gegen die Sicherheit der Armeen. Was aber bedeutet den offenen Bruch mit Napoleon? Die Klasse findet, die Kriegserklärung, der Aufruf „An mein Volk". Das wird neben das Stichwort Bruch in der Übersicht gesetzt; aber auch die einzelnen Etappen zum Bruch, von Yorks Übereinkunft mit den Russen an. Diese Reihe zeigt zugleich die steigende Erregung des Volkes.

Wir nahen uns dem Schluß der Vorgeschichte. Wie ist die Stimmung des Volkes? Das aus den Quellen bereits Gefundene wird festgehalten: Selbst die beschränkten Bürger waren erregt, begeistert, sagt Schüller. Dann die Begeisterung derer, die zur Fahne eilen. Schüler G. erzählt von dem Bilde „Freiwillige von 1813 in Breslau", das er im Schaufenster gesehen hat. Da kann man die Begeisterung sehen! Das Bild wird der Klasse ausgelegt werden. Doch weitere Zeugnisse sind da; zunächst vom spanischen Gesandten (Nr. 148). Von den Quellen wird wieder ausgegangen.

Schüler E. beginnt. Der spanische Gesandte schreibt: Man muß auch elektrisiert werden, wenn man das Feuer der Preußen hier sieht. Die Schwester des Königs hat ihren gesamten Schmuck dem Schatz übergeben. Der wird für den Krieg verwendet. Alle Frauen tun dasselbe. Sie bringen alles, bis auf die kleinsten Kleinigkeiten. Ich übertreibe nicht, wenn ich sage, alle Frauen. Keine einzige hat sich ausgeschlossen, nur die fehlen, die gar nichts haben. Alle goldenen Trauringe werden hingegeben gegen eiserne mit der Inschrift: „Gold gab ich für Eisen." In Berlin ist ein großartiges Schauspiel. Auf den Straßen sieht man nur noch Greise, Kinder, Frauen. Alte Krieger üben die Jugend auf den öffentlichen Plätzen in den Waffen. Dieses Land voll Sand und Heiden stellt 200000 Krieger. Allen Leuten, hoch und niedrig,

begegnet man mit Waffen: Rechtsanwälten, Kaufleuten, Staatsräten. Der König ist der erste Soldat seines Heeres. Er ist gut, bescheiden; seine Untertanen verehren ihn. —

Hat der Gesandte übertrieben? Nein, sein Bericht wird mehr als bestätigt durch weitere Quellen:

Schüler U.: Die Königlichen Prinzessinnen rufen die Frauen im preußischen Staate auf. Das Vaterland ist in Gefahr! Männer und Jünglinge ergreifen die Gewehre. Alles strömt zu den Fahnen. Auch die Frauen müssen mitwirken. Alles, was nur irgend entbehrt werden kann, bringe man dem Vaterlande: Trauringe, Ohrringe, Halsbänder, Leinwand, Wolle, Garn, Stoffe aller Art. Die Kämpfer und Verwundeten haben alles nötig.

Doch das ist nur ein Aufruf. Wird nun alles geopfert?

Schüler B.: Die Elenore Prohaska zieht sogar in den Krieg; sie verläßt Vater und Mutter, kauft sich eine Soldatenkleidung, eine Büchse für acht Taler, Hirschfänger, Tschako für dreiundeinhalb Taler. — Schüler J.: Auguste Krüger (Quelle Nr. 151) tritt in das Kolbergische Infanterieregiment. Sie macht sich selbst eine Männerkleidung zurecht. Dabei ist sie gar nicht aus Preußen, sondern aus Mecklenburg-Strelitz. Sie lernt einen Monat exerzieren. Nach sechs Wochen findet man heraus, daß es gar kein Mann ist. Sie wird zum General geschickt. Nun soll sie aus dem Regiment austreten. Aber nichts kann ihren Entschluß brechen, mit in den Kampf zu ziehen.

Die Klasse stellt fest: Das ist Mut, das ist höchste, grenzenlose Begeisterung. Doch weiter. (Quelle Nr. 150.)

Schüler G.: Zwei Knaben, 9 und 10 Jahre alt, bringen zwei Dukaten, die sie gespart haben, für Kleidung der schwarzen Jäger. — Schüler M.: Eine Jungfrau schneidet ihr schönes Haar ab und erhält dafür 10 Taler. Die gehören dem Vaterlande. — Schüler L.: Eine arme Frau schickt 10 Taler. Sie braucht ein Kleid. „Doch die Jäger brauchen es nötiger!" — Schüler St.: Ein Mann und eine Frau haben in der Unglückszeit alles verloren. Nichts haben sie mehr als die beiden Trauringe. Sie geben sie hin mit Freuden. — Schüler G.: Ein Dorfschulze bringt sein letztes Pferd mit den Worten: „Fünf haben mir die Franzosen genommen, ich will ihnen das letzte nachschicken." — Schüler A.: Ein blinder Harfenspieler will auch dem Vaterlande helfen. Mit der Hälfte seines jämmerlichen Verdienstes will er einen Krieger verpflegen, der blind aus dem Kriege zurückgekommen ist. Er bittet um etwas Leinwand, um Wundfäden zu zupfen. — Schüler Sch.: Drei Dienstmädchen übersenden einen silbernen Becher, eine silberne Nadelbüchse, 25 Taler. — Schüler K.: Eine arme Witwe schickt ein neues Hemd, ein Paar goldene Ohrringe, drei goldene Familienringe, ein Uhrgehänge, ein silbernes Schloß; eine andere Witwe schenkt 81 Stück Tornister. — Schüler H.: Ein alter Krieger gibt alles, was er hat: eine goldene Denkmünze. — Schüler F.: Eine alte Soldatenwitwe schickt alles, was sie hat: zwei Paar wollene Socken.

Die Klasse stellt als Ergebnis aus all diesen Quellen heraus: Es

herrscht eine grenzenlose Begeisterung. 1. Alle, hoch und niedrig, die nur die Waffen tragen können, ziehen in den Krieg. Sogar Frauen ergreifen die Waffen. 2. Alles wird dem Vaterlande geopfert. — Schüler Sch.: Herr Lehrer, einen eisernen Ring von 1813 mit der Inschrift „Gold gab ich für Eisen" habe ich im Altertumsmuseum auf der Graupenstraße gesehen. — Schüler K.: Bei Lichtenberg, an der Ecke vom Blücherplatz, ist jetzt ein großes Bild ausgestellt. Das zeigt, wie die Leute alles opfern. Ein paar Kinder stehen am Tische und bringen Sparbüchsen. Hinter dem Tische sitzt der Schreiber. Einer nimmt alles in Empfang. Ein Mann bringt einen ganzen Stoß Gewehre, ein Junge einen ganzen Korb voll Sachen usf. Die Klasse wird sich das Bild (von Artur Kampf) ansehen; es wird auch in der Klasse ausgelegt werden. Auf manches werden die Schüler noch aufmerksam gemacht, z. B. $^1/_{17}$ des preußischen Volkes steht in dem Kampfe; die Leute geben alles aus ihrem eigenen Mangel, aus ihrer Armut heraus! Die Franzosen haben alles erpreßt und verzehrt. Was bleibt noch übrig? Der Wohlstand ist lange nicht so groß wie heute; trockenes Schwarzbrot ist damals nichts Seltenes, Kaffee trinken nicht einmal die Vornehmsten. — Wie groß war damals Breslau? Den Schülern wird gesagt, daß es 60—70 000 Einwohner zählte. Die Schüler finden, daß also über 3—4000 Bewohner Breslaus in den Krieg zogen; heute (530 000) würden es also über 30 000 Krieger sein; Schlesien hatte damals 2 Millionen Einwohner, es stellte also über 100 000 Krieger, heute würden es bei rund 5 Millionen Einwohnern fast 300 000 Krieger sein oder kurz, auf 17 Bewohner kam immer ein Soldat. So verdeutlichen sich die Schüler die über alles Maß gewaltigen Anstrengungen. — Somit ist das gesteckte Ziel erreicht. Die Erarbeitung erstreckt sich auf 2—3 Stunden. Den zurückgelegten Weg zum Ziele zeigt der Klasse die gewonnene Übersicht:

1. Ursachen: Tiefster Haß gegen die übermütigen Unterdrücker und Erpresser. — Sehnen nach Freiheit und Selbständigkeit, Sehnen nach Rache, um die erlittene Schmach zu sühnen.

2. Anstoß: Der Rückzug der Großen Armee aus Rußland.

3. Bruch: Die Kriegserklärung, der Aufruf „An mein Volk" (17. März). —

Hin zum Bruch führt Schritt für Schritt: a) Yorks Vorgehen (30. Dezember 1812); b) Verlegung der Residenz nach Breslau (25. Januar); c) Aufruf des Königs zur Bildung freiwilliger Jägerabteilungen (3. Februar); d) Aufruf an die Mitbürger (13. Februar); e) Jahns Rede in Berlin, Steffens Rede in Breslau; f) York und Steins Wirken in Ostpreußen; g) Bildung des Lützowschen Freikorps (18. Februar); h) Bündnis mit Rußland. — Schritt für Schritt steigt so auch die Erregung des Volkes.

4. Stimmung des Volkes: Es herrscht eine grenzenlose Begeisterung. a) Alles, was nur die Waffen tragen kann, sei es hoch oder niedrig, zieht in den Krieg; b) alles wird dem Vaterlande geopfert.

Die Tage bei 3 sind auf Bitten der Schüler den einzelnen Ereignissen beigefügt worden, da die Jahrhundertfeier der Befreiungskriege naht. Die Schüler fassen das Behandelte mit allen Erweiterungen zusammen — schon bei den einzelnen Hauptpunkten wird natürlich so verfahren — und tragen die Übersicht in ihr Geschichtsheft ein. Kleine Niederschriften folgen. Was das Treibende im Menschen, in einem Volke ist, wurde schon öfter von der Klasse festgestellt; ein Schüler weist bei der Frage auf die Ursachen. Ein Vergleich der Begeisterung, der Stimmung im Volke von 1807 und 1813 hält die Klasse noch einen Augenblick fest.

Aus Klasse 2:

Hauptaufgabe ist die Sorge Friedrichs des Großen um das Volkswohl. Die Klasse steht vor der Erarbeitung des Teilzieles „Fürsorge des Königs für die Bauern". Als Quellen kommen in Betracht vier Erlasse des Königs: Nr. 113, 116a und die Bauernordnung aus Pommern vom Jahre 1764 (Nr. 136). Den Schülern ist das Wirken Friedrich Wilhelms I. für die Bauern bekannt, sie kennen die Begriffe: Domänenbauern, Bauern an nicht königlichen Gütern, Leibeigenschaft, Grundhörigkeit. Sie wissen auch aus den Quellen, welche ungeheuren Wunden die Kriege dem Lande, vor allem der Landwirtschaft geschlagen haben, daß es große Strecken Landes gab, wo die Spuren vormaligen Ackerbaues nicht mehr bemerkbar waren, wie der König aber gleich nach dem Friedensschlusse durch Austeilung von Saatgetreide, Verteilung von Soldatenpferden hilft. Die Klasse äußert sich in Vermutungen über die Aufgabe: Was werden wir über die Leibeigenschaft hören? Was über die Beamten auf den Domänen, über die Friedrich Wilhelm I. schon hergezogen ist? Was über die wöchentlichen Spanndienste? Ist der König mit der Arbeit der Bauern zufrieden? Die Gutsherren, die Bauern im neuerworbenen Schlesien ... In der Stunde, vor Beginn der Besprechung, wird das Ziel noch einmal aufgestellt. Schüler B. berichtet dann über die Bauernordnung von Vor- und Hinterpommern (1764). Den Schülern wird nach dem Berichte erlaubt, nach dem Quellenbuche zu ergänzen, da bei der Wiedergabe von Verordnungen im Gedächtnis leicht Lücken entstehen. Nach Erklärungen, Hinweisen stellt die Klasse fest:

1. Die Grundhörigkeit besteht noch. Äcker, Wiesen, Garten, Hof, Haus gehören der Herrschaft. Der Bauer darf das Gut nicht verlassen, muß der Herrschaft allerhand Dienste leisten; diese darf ihm sogar das Gut wegnehmen. Ohne Erlaubnis der Gutsherrschaft darf keine Heirat geschlossen werden usf.

2. Die Bauern sind so ganz in der Gewalt der Gutsherrschaft. Die Grundhörigkeit unterscheidet sich nicht viel — wie die Schüler schon wissen — von der Leibeigenschaft.

3. Die Bauern werden nicht gern arbeiten.

Hat Friedrich der Große nun die Grundhörigkeit später aufgehoben? Wie ist es mit der Leibeigenschaft, die Friedrich Wilhelm I. doch nur auf den königlichen Domänen ganz abschaffte?

Schüler H. berichtet über die zwei späteren Erlasse, die nach dieser Bauernordnung von 1764 erschienen sind. 1772 wird für die neuerworbene Provinz Westpreußen die Leibeigenschaft aufgehoben und bestimmt, daß kein Bauer die Woche mehr als drei Tage Hofdienst tue. — Die Kabinetts-Order von 1777 ist für ganz Preußen. Es dürfen den Kindern, wenn die Eltern gestorben sind, nicht die Höfe abgenommen werden. Der Beamte zu Kolbatz hat der Sophie Schünemann den väterlichen Bauernhof, den sie ordentlich bewirtschaftet hat, weggenommen. Der König sagt, wenn das Gut immer in der Familie bleibt, ist das von großem Nutzen. Die Bauerngüter sind den Untertanen erblich und eigentümlich. — Schüler P.: Was heißt erblich und eigentümlich? Es wird erklärt. Schüler R.: Das Gut gehört doch aber dem Könige oder der Gutsherrschaft. Es ist doch gar nicht Eigentum des Bauern. Nach einer längeren Besprechung über diese Frage ist den Kindern verdeutlicht, daß hier mit dem Eigentum nicht das heutige freie Eigentum gemeint ist. Schüler L.: In Westpreußen wird die Leibeigenschaft bald aufgehoben. Dort dürfen die Bauern nur drei Tage Hofdienst tun. Schüler T.: Drei Tage ist schon zu viel. Schüler K.: Die Bauern können nichts auf ihrem Acker bestellen, nicht ordentlich säen, pflügen, ernten. Kaum haben sie angefangen zu arbeiten, müssen sie schon wieder auf den Hof. Der Klasse wird mitgeteilt, daß es nichts Seltenes war, wenn Bauern ganze Wochen bei Gutsherren arbeiteten. Schüler K.: In der Anweisung des Königs steht es auch. Er erzählt aus dieser Anweisung. — Die Klasse findet, daß der König gar scharf vorgeht und die Bauern am liebsten ganz frei machen möchte. Die Klasse wird darauf hingewiesen, daß der König hier gar sehr gegen den Adel zu kämpfen hatte. Diese Bestimmung ganz durchzuführen, war nur auf den Domänen möglich. — Schüler V. berichtet über den Erlaß aus dem Jahre 1749: Es haben verschiedene Beamte die Bauern mit dem Stocke übel geschlagen. Wenn einem Beamten von nun an das nachgewiesen werden kann, soll er sofort ohne Barmherzigkeit sechs Jahre auf Festung kommen, auch wenn der Beamte der beste Pächter ist. Immer soll die Kammer dann gegen den Beamten Partei nehmen und den Bauern helfen. — Schüler St.: Der König meint es mit den Bauern gut. Schüler P.: Das ist den Beamten recht, daß sie sechs Jahre Festung bekommen; die Bauern sind schon so genug gequält. — Ein Schüler wirft die Frage auf, woher der König das wisse. Einige Schüler meinen: Er wird es von seinen Räten wissen. Er kann es selber gesehen haben; denn er reist viel und sieht, ob alles in Ordnung ist. Die Landräte müssen ihm bei seinen Reisen alles berichten. Hat der König noch mehr getan? Ist er zufrieden mit dem Säen, Dreschen, worüber sein Vater so unmutig war? Wie leben die Bauern in Schlesien? Den Schülern wird erzählt, daß mit diesen Erlassen des Königs Fürsorge lange nicht zu Ende sei, daß sich dieser größte preußische König um die geringsten Sachen kümmerte, daß er das Tiefpflügen empfahl, den Anbau von Hopfen und Futterkräutern aller Art förderte, besonders aber die Kartoffel ver-

breitete. Die Bauern sollten ihren Acker mit Mergel vermischen, durch fleißiges Düngen den Boden fetter machen, mehr Obstbäume pflanzen; der König achtete auf die Buttererzeugung, die Hühnerzucht, er ließ fremde Rinder und Schafe einführen. Die Schüler werden mit der Not der Bauern in Schlesien bekannt gemacht. — Schüler S.: Der König kennt alles. Schüler R.: Auf seinen Kriegszügen hat er alles gesehen. Schüler K.: Er hat in Küstrin viel gelernt. Sein Vater wollte es so haben. — Der Schüler weist auf die der Klasse bekannte Quelle, auf die „Anweisung Königs Friedrich Wilhelm I. für die Behandlung des Kronprinzen in Küstrin" hin. Diese Quelle wird noch einmal aufgeschlagen und die betreffende Stelle gelesen: „Der Kronprinz soll sich bemühen, die Wirtschaft praktisch zu lernen. Zu dem Zwecke muß ihm gesagt werden, wie die Wirtschaft geführt wird, wie gepflügt, gemistet, gesäet und der Acker zubereitet und bestellt werden muß. Dabei muß ihm der Unterschied von der guten und schlechten Wirtschaft und Bestellung gezeigt werden und er solches selbst kennen und beurteilen lernen, wie ihm auch von der Viehzucht und dem Brauwesen aller nötiger Unterricht zu geben ist" ... Eine Zeichnung von Menzel, die einen pflügenden Bauern jener Zeit aus Schlesien darstellt, wird den Schülern gezeigt. Die Kleidung des Bauern, das Geschirr der Pferde, der Pflug interessiert die Kinder. Ein Knabe erzählt, daß der Pflug, den er bei seinem Onkel auf dem Lande gesehen hat, ganz anders aussehe usw. Als Ergebnis wird von der Klasse, die am Ende der Behandlung noch darauf hingewiesen wurde, daß das Wohl der Bauern den König noch 14 Tage vor seinem Tode beschäftigte, gemeinsam herausgearbeitet:

1. Die Bauern stecken immer noch in großen Nöten, die durch Kriege noch größer geworden sind.

2. Der König hat geholfen, wo er nur konnte.

a) Er beseitigte die Leibeigenschaft immer mehr und ging gegen Mißhandlungen mit den strengsten Strafen vor.

b) Er milderte die Härte der Grundhörigkeit. — Er verbot das Einziehen, das Vergeben der Bauernstellen und setzte die Hofdienste auf drei Tage in der Woche herab. — Der Adel hat hier dem Könige großen Widerstand entgegengesetzt.

c) Der König vermehrte die Bauernstellen durch Urbarmachungen.

d) Er half nach den Kriegen mit Saatgetreide, Pferden aus.

e) Er ermunterte die Bauern unermüdlich zu Neuerungen, die ihre Erträge und so ihren Wohlstand steigerten. (Mischung des Sandbodens mit Mergel — Tiefpflügen — Anbau der Kartoffel, des Hopfens, nützlicher Futterkräuter — Buttererzeugung — Anpflanzen von Obstbäumen Schaf- und Rindviehzucht, Hühnerzucht.)

Aussprüche: Die Bauern sind die Pflegeväter der Gesellschaft. — Ich will freie Bauern, keine Sklaven — Es ist meiner Gesinnung zuwider, dergleichen arme Bauersleute deshalb gleich ins Gefängnis werfen zu lassen, und obschon sie öfters Unrecht haben, so kann ich ihnen doch

als Landesvater das Gehör nicht versagen. (Als ein Bauer sich zu Mutwilligkeiten hatte hinreißen lassen.) — Der Ackerbau ist die erste der Künste, da es ohne ihn keine Kaufleute, Könige, Poeten, Philosophen gebe.

Eine Rückschau auf das Wirken Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs des Großen für die Bauern, wobei natürlich wie bei der Besprechung einzelner Teilaufgaben den Schülern mancherlei Winke und Hinweise zu neuem Suchen und Vorwärtsschreiten, auch noch hier und da Ergänzungen gegeben werden — eine kurze Anregung wie: Denkt an die Beamten, denkt an das Leben der Bauern! u. dergl. genügt meistens — dient auch hier nach der Zusammenfassung der eigentätigen Durchdringung des Stoffes. Für alle Äußerungen, Meinungen, Urteile, Fragen .... ist erste Regel, die sich der Schüler immer wieder vorlegen muß: Erst überlegen, was ich sagen will! Auch an kurze, knappe Redewendungen wie „Bismark schreibt, der Erlaß sagt, Schüller erzählt" usw. sind die Schüler von Anfang an zu gewöhnen. Doch für derlei gewinnt die Klasse bald ein scharfes, wachsames Gewissen.

Wie aus den gegebenen Beispielen hervorgeht, wird natürlich auch bei der Quellenarbeit die Heimat so viel als nur irgend möglich berücksichtigt. Das aber wäre viel leichter möglich, wenn die Quellenlesebücher zugleich auf heimatlicher Grundlage ständen. Zu einem allgemein deutschen Teil müßte ein Anhang für jede einzelne Landschaft geschaffen werden. In Betracht käme in solchen Anhängen besonders die neuere heimatliche Geschichte. So wird das Arbeitsfeld zugleich bedeutend erweitert und gewinnt für den Schüler an Reiz. Daß die allgemeine deutsche Geschichte nicht zurückbleiben darf, ist selbstverständlich. Was aber läßt sich hier nicht allein z. B. für die schlesische Geschichte aus den Chroniken einzelner Städte und Dörfer herausholen! Ebenso zu erwägen ist, ob nicht am Ende des Jahres, vor allem in Klasse 1, eine leicht verständliche, geschichtliche Schrift gelesen werden sollte, z. B. die Feldbriefe von Rindfleisch aus dem Kriege 1870/71 u. a. Die Schrift muß einer billigen Ausgabe entnommen werden; der Preis des einzelnen Heftes darf 20 Pfennige nicht übersteigen. Diese zusammenhängende Lektüre sichert ein Verweilen bei dem Geschehen und ist in vieler Hinsicht überaus nützlich. Eine Reihe guter historischer Schriften wird den Schülern jedes Jahr bei ihrem Verlassen der Schule empfohlen, deren Titel sie in das Geschichtsheft oder in das Quellenbuch einzeichnen. Bei dieser Lektüre kann den Schülern zugleich zusammenhängend verdeutlicht werden, auf was es beim Lesen geschichtlicher Bücher ankommt. Auch der Zeitung muß Beachtung geschenkt werden. Schon früh kommt sie den Schülern in die Hände; im Leben spielt sie eine hervorragende Rolle. Wenn wir nur erst Zeitungen hätten, die parteilos der Bildung dienten und es mit aufrichtiger Belehrung der Leser bitterernst meinten und nicht, wie heute in der Regel, die geschäftliche Ausbeutung der niederen Instinkte der breiten Lesermasse darstellten! Wir müssen uns mit dem Gegebenen aber abfinden und können in der Hauptsache weiter nichts unternehmen,

als bei jeder Gelegenheit den Zweifel der Schüler gegenüber dem bedruckten Papier zu schärfen und ihnen zeigen, wie Zeitungen gelesen werden sollen. Bei widersprechenden Meldungen kann der Klasse das anschaulich vorgehalten werden. Es mag den Schülern ruhig erzählt werden, wie Zeitungsberichte zustande kommen, daß es gar oft bei Meldungen von Ereignissen in Zeitungen nur darauf ankommt, die Neugier zu befriedigen, daß diese Art zu berichten aber mit der Geschichte nichts zu tun hat. Im übrigen sind wir der Ansicht, daß ein gründlicher, d. h. auch ein durchaus wahrer Geschichtsunterricht, der die Schüler mit allen Kräften zum Suchen, zum Verstehen und Mitdenken erzieht, indem er sie überall selbsttätig sein läßt, den besten Samen für die Zukunft streut. Es gilt, alle Kräfte für das Leben zu stärken. Gerade in Geschichte ist es sehr leicht, in die Manier des Verbalismus zu fallen. Hier ist es wohl möglich, den Kindern, allerdings nur auf kurze Zeit, eine ansehnliche Zahl von Wissens-, d. h. Gedächtnisstoffen und allerlei Kenntnissen einzuprägen. Der Zweck des Geschichtsunterrichts aber wird nicht erreicht. Zweck des Geschichtsunterrichts ist nicht das Wissen, nicht die Aneignung von Kenntnissen, sondern das Arbeitenwollen und Arbeitenkönnen der Schüler in Geschichte; darin steckt jene Begeisterung, die Goethe einst das Beste des Geschichtsunterrichts genannt hat, das ist das Dauernde, das die Schüler hinaus ins Leben tragen! Die Schüler sollen einst, wenn sie im Leben stehen, bei geschichtlichen Ereignissen und Fragen, vor allem, wo das eigene Volk in Frage kommt, nicht blind gegen alle Geschichte urteilen und handeln, wie wir es heute noch genug sehen müssen. Was nützen da die Kenntnisse, und wo sind sie denn überhaupt? Das Leben steht mahnend hinter den Pforten der Schule. Es fordert in allem selbsttätige Erfassung und Einsicht, Verständnis des Lebens unseres deutschen Volkes in Vergangenheit und Gegenwart, verknüpft mit der regsten Anteilnahme an seinen Geschicken, überlegtes Urteilen und Handeln.

Es mögen allerlei äußere Hindernisse vorliegen, den hier gezeichneten Weg im Geschichtsunterricht zu schreiten, wie ja Geschichte, trotz der vielen Lobredereien, heute noch oft als Stiefkind behandelt wird. Es gibt Schulen, die ihr in der Woche auch heute noch nicht mehr als eine Stunde zuweisen. Mehr Raum für deutsche Geschichte in unseren Volksschulen! Der Versuch aber mit der Eigenarbeit der Schüler durch Ausgang von Quellen muß die Wirkungen zeigen.

II. TEIL

Ausbau und Pflege der Pädagogik als Wissenschaft

Über die Bedeutung des Experiments in der pädagogischen Forschung und die Idee einer exakten Pädagogik.

Von Privatdozent Dr. Aloys Fischer in München.

I.

Jede Betrachtung des Zustandes einer Wissenschaft tut gut, von einer allgemeinen Tatsache auszugehen, von der Tatsache des Wandels der Wissenschaft. Es wechselt im einzelnen der Inhalt einer Wissenschaft nach Zeitaltern, oft nach Jahren; immer neue Tatsachen werden gesichert, die feststehenden in ihrer Bedeutung und ihrem Zusammenhang immer besser gewürdigt, zuweilen wird, was Jahrhunderten als Tatsache gegolten hat, in das Reich der Fabel oder der durch unseren Wahrnehmungs- und Denkmodus bedingten notwendigen Täuschungen verwiesen; langsam wächst ein Stammgut des definitiv Gesicherten, der kodifizierbaren und tradierbaren Erkenntnisse und bewährten Methoden, wenigstens auf den Gebieten der Erfahrungswissenschaften.

Noch stärker als der Lehrinhalt im einzelnen sind die allgemeinen Theorien dem Wandel unterworfen, durch welche wir die Tatsachen eines Gebietes erkennend zusammenzufassen und abschließend verständlich zu machen streben. Die Geschichte jeder Erfahrungswissenschaft liefert Beweise für diesen Wandel der Theorien.

Im Werdegang der Chemie z. B. lassen sich die Hauptepochen dadurch abgrenzen, daß die Arbeiten der einzelnen Chemiker einer Epoche ganz und gar auf dem Boden einer und derselben gerade herrschenden allgemeinen Theorie über die Konstitution der Materie und im Dienste ein und desselben Bedürfnisses entstanden sind. Die Chemie des Altertums stand im Banne der von Aristoteles auf ihre klassische Form gebrachte Lehre von den vier Elementen. Bis ins 16. Jahrhundert herrschte die Alchemie, theoretisch basiert auf die aristotelische Lehre, nach der eine Umwandlung der Elemente ineinander möglich war, im übrigen genährt durch den Hunger nach Gold, der in der Veredlung der Metalle seinen nie erfüllten Wunschtraum träumte. Noch im 17. Jahrhundert war die Chemie keine ihres Gebietes und ihrer Methoden sichere Wissenschaft; was jetzt den chemischen Arbeiten die gemeinsame theoretische Orientierung gab, war die Übertragung der Lehre von den Urstoffen auf den menschlichen Organismus. Baute sich dieser kompli-

zierte und eigenartiger Leistungen fähige Organismus auch nur aus Schwefel, Quecksilber und Salz auf, wie Glas aus Soda und Sand, so war damit prinzipiell die Möglichkeit gegeben, den Lebensprozeß als chemischen Vorgang, die Krankheiten als Störungen seines normalen Verlaufs, die Therapie als Beeinflussung desselben durch Einführung geeigneter chemischer Präparate aufzufassen. Fußten die chemischen Arbeiten der vorhergehenden Epoche auf den Theorien der Goldmacher, so diejenigen des 17. Jahrhunderts auf den Grundüberzeugungen der Heilkünstler. Erst vom 18. Jahrhundert datiert eine stetig sich entwickelnde wissenschaftliche Chemie; aber man braucht nur an die Worte: Phlogiston, quantitative Analyse, natürliches System der Elemente, Dissoziationstheorie zu erinnern, um auch für diese beiden letzten Jahrhunderte den Wandel der Theorien und die Abhängigkeit der Einzelforschung von der jeweils herrschenden Theorie als belegte Tatsache vor Augen zu haben.

Einschneidender als der Wandel des Lehrinhaltes im einzelnen und der abschließenden Theorie ist aber derjenige der Form der Wissenschaft, des Geistes und der Methode ihres Betriebes. Der Wandel der Lehrinhalte weist keine bestimmte Gesetzmäßigkeit auf; er hängt im allgemeinen ab von der Zahl und dem Erfolg der produktiven Persönlichkeiten, die sich einem Wissenschaftsgebiet zuwenden, sowie von den Kulturverhältnissen eines Zeitraums.

Daß die Naturwissenschaften während ganzer Jahrhunderte des abendländischen Mittelalters so geringe Erfolge aufweisen, hat nicht etwa darin seinen Grund, daß die Forscher des Mittelalters unfähiger gewesen wären als die heute lebenden Gelehrten. Das ganze Gebiet naturwissenschaftlicher Fragestellung erschien nebensächlich; die Natur wurde im Ganzen begriffen als Schöpfung Gottes; ihre Einzelbilder erschienen unwichtig und zufällig; dem Glauben an eine unverbrüchliche Gesetzmäßigkeit des Naturgeschehens stand das durch die religiösen Urkunden bezeugte und überall für möglich gehaltene Wunder im Wege; mit der ganzen Gesinnung des damaligen Christentums war eine eingehende Beschäftigung mit den Naturdingen schlecht vereinbar; nur theologische, metaphysische und ethische Probleme erschienen als wahrhaft wissenschaftswürdig. Soweit noch Interesse für Naturdinge vorhanden war oder das praktische, speziell das medizinische Bedürfnis zur Beschäftigung mit ihnen trieb, waren die herrschenden aristotelischen Grundanschauungen und das Gemisch aus Beobachtung und Fabelei, das die spätantike Naturlehre darstellt, keineswegs günstige Vorbedingungen für einen erfolgreichen Forschungsbetrieb und haben den einzelnen Gelehrten oft genug verhindert, seine Beobachtungen richtig zu deuten oder überhaupt zur Entscheidung von Zweifels- und Streitfällen die Beobachtung heranzuziehen. Nicht selten hängt die Entdeckung neuer Einzeltatsachen von der zufälligen Gunst der Umstände ab. Wenn sich eine allgemeine Gesetzmäßigkeit für den Wechsel der einzelnen Lehrinhalte aufstellen läßt, dann höchstens diese, daß im Gefolge eines Wandels der Methode auch der Einzelinhalt sich ändert,

sich mehrt. Auch der Wandel der allgemeinen Theorien zeigt keine für alle Wissenschaften gültige Gesetzmäßigkeit; nur die Kontinuität der Probleme und die Abhängigkeit von der jeweiligen Philosophie lassen sich als Ursachen für den Wandel der Theorien herausheben. Erst *wenn wir diejenigen Veränderungen ins Auge fassen, die sich auf das methodische Wesen, die Form, die Struktur der Wissenschaft beziehen bzw. diese betreffen, lassen sich typische Etappen erkennen, welche alle Erfahrungswissenschaften durchlaufen*, sie mögen ihrem Gegenstand nach so verschieden sein wie Chemie und Psychologie. *Der Wandel wird zur Entwicklung*; die Phasenfolge geschieht nach innerer Gesetzmäßigkeit; jede folgende Etappe wird nur möglich, wenn eine andere als ihre notwendige Vorbereitung vorhergegangen ist, und in jeder bestehenden Etappe liegen Keime, die über sie selbst hinausweisen, zur Überwindung ihrer selbst auffordern und die Kräfte in Bewegung setzen.

Die Anfänge jeder Erfahrungswissenschaft verlieren sich in die dunklen Zeiten der Entstehung differenzierter Wahrnehmungen und eines gänzlich zweckbefangenen primitiven Denkens. Ehe es uninteressierte Beobachtung und Forschung, Erkenntnisbemühung aus Lust am Begreifen, aus Freude an der intellektuellen Bewältigung der Welt, aus Liebe zur Wahrheit gab, war das Erkennen und Denken als unabsichtliche Sammlung nützlicher Erfahrungen, als Mittel zur Erhaltung und Sicherung des Daseins bereits zu bedeutender Höhe gediehen, wie die Sprache, die Techniken und Werkzeuge der primitiven Kulturstufen beweisen. Darin hat die heute weitverbreitete Richtung des Pragmatismus recht, daß zu den Anlässen der Unterscheidung von Wahr und Falsch die Erfahrungen über Nützlich und Schädlich, über die in einem darauf gebauten Handeln sich ergebenden Folgen gehörten, auch wenn man seiner Grundthese, der Sinn der Wahrheit sei Nützlichkeit für unser auf Naturbeherrschung gerichtetes Handeln, als einem Irrtum die Zustimmung versagen muß.

Es stellt schon eine zweite Stufe dar, wenn ohne Rücksicht auf Brauchbarkeit für praktische Zwecksetzung die genaue Beobachtung einzelner, isolierter Tatsachen eines bestimmten Gebietes betrieben wird, aus Neugierde sozusagen, aus zweckloser (also „spielerischer“) Wissenslust. Auf dieser Stufe werden auch solche Vorgänge interessant oder problematisch, welche für das gänzlich zweckbefangene Denken auf der Stufe unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung noch gar nicht existiert haben. Es bereitet sich allmählich die Zweckwerdung des Denkens selbst vor. Auf ein Denken, das nur bei Gelegenheit des Handelns erworben und im Grunde nur in zweckmäßigen Handeln dokumentiert wurde, war ein Denken vor, nach, neben dem Handeln gefolgt, das allerdings nur auf die Gebiete sich erstreckte und unter den Gesichtspunkten sich entfaltete, die durch ein nützliches Handeln vorgezeichnet waren, und folgt jetzt ein Handeln, das nur Denken ist, oder folgt das Denken als selbständige, nicht mehr an heteronomen Zwecken der Lebenssicherung außenbezüglich orientierte Tat eigener Art und Ordnung.

Es bedeutet einen weiteren Fortschritt, wenn das rein theoretische Denken von der uninteressierten Erforschung der einzelnen Tatsachen übergeht zur Umgrenzung aller inhaltlich zusammengehörigen Sachverhalte und darauf bezüglichen Fragen und somit die Gegenstands- und Problemreiche der später so genannten Fachwissenschaften konstituiert.

In diesen drei Etappen entbehrt die Erfahrungswissenschaft, trotzdem sie schon hochentwickelt und nach Gegenständen und Disziplinen gespalten sein kann, der kritischen Selbsterkenntnis, der Einsicht in ihr eigenes Tun; „Erkennen" und „Erkennen" ist ihr noch ein Tun von einerlei Art. Ein viertes Entwicklungsstadium beginnt mit der Entdeckung der unterschiedenen Eigenarten der Gegebenheit (die ältere Philosophie sagte: des Daseins) der Gegenstände und der Verfahren oder Methoden, dieselben zu erkennen. Erst in diesem Stadium konstituieren sich die vorher nur nach Gegenständen getrennten Disziplinen als wohlunterschiedene, nach Gegenstand, Methode, Art der Begriffsbildung und Geltungsweise der erstrebten Gesetzmäßigkeiten eigenartig-selbständige Einzelwissenschaften. Denn die Entdeckung der verschiedenen Gegebenheit der Gegenstandsreiche und der verschiedenen Methoden führt ohne weiteres zur Reinkultur der für jedes Tatsachen- und Fragegebiet spezifischen Methoden.

Von da an ist der weiteren Entwicklung jeder Einzelwissenschaft der Weg eindeutig vorgezeichnet: einerseits durch die Natur der Tatsachen ihres Gebietes, andererseits durch das Ideal der zur Erkenntnis dieser Tatsachen befähigten Methoden. Für die Erfahrungswissenschaften ist dieses Ideal ein doppeltes: es trägt den Namen Exaktheit, soweit die Erfahrungswissenschaften nach einer bewußt oder unbewußt im Dienst der Naturbeherrschung stehenden Naturerkenntnis streben, den Namen Evidenz, soweit sie ohne jede Absicht praktischer Nutzanwendung die Gegenstände und Sachverhalte in ihrem Selbstsein erschauen wollen.

Die Wissenschaften, speziell die Erfahrungswissenschaften, zum Bewußtsein ihres Wesens gelangt, streben danach, exakte Wissenschaften zu werden, soweit sie noch pragmatistisch den Zwecken der Beherrschung von Natur und Mensch für bestimmte Zwecke dienstbar bleiben, evidente Wissenschaften zu werden, soweit sie auf zweckfreie Erkenntnis des Seins als solchen abzielen.

Hand in Hand mit diesem Fortschritt der Methode geht eine Verminderung bzw. Minderschätzung der rein hypothetischen Einschläge, ohne die keine Erfahrungswissenschaft denkbar ist. Überwiegt anfänglich das vom Menschen Hinzugedachte, Gedeutete bei weitem das wirklich Beobachtete, und ist noch im philosophischen Stadium der Erfahrungswissenschaften die allgemeine Theorie das Wesentliche, für welches die einzelnen Tatsachen illustrierende Belege sind, was ihren Wert bestimmt, so wird in den späteren Stadien der exakten Richtung die einwandfrei festgestellte und dauernd gesicherte Tatsache immer wichtiger und sinkt die Hypothese auf den Wert einer Noterklärung bzw. eines Forschungshilfsmittels herab, dessen größte Ergiebigkeit

darin besteht, sich selbst möglichst bald überflüssig zu machen, während für die auf Evidenz abzielende Erkenntniseinstellung eine Hypothese überhaupt die Berechtigung verliert. Das Wort Newtons: Hypotheses non fingo, macht erst die phänomenologische Wissenschaft der Gegenwart zur Wahrheit. Immer genauer wird unsere Kenntnis der Tatsachen, immer strenger unsere Anforderung an die Sauberkeit und geprüfte Zuverlässigkeit der Begriffe, immer reiner der Interpolationscharakter der Hypothese, immer umfassender die Aufgabe der erklärend abschließenden Theorie.

Für jede der großen Erfahrungswissenschaften Physik, Chemie, Psychologie könnte der Beweis erbracht werden, daß ihre Geschichte die vorstehend skizzierten Stadien durchlaufen hat, daß sie mit Notwendigkeit nach der Exaktheit zu streben begannen, die heute ihre Arbeitsweise kennzeichnet, und doch erst nach ziemlich langer Vorentwicklung für diese Exaktheit reif waren, sowie daß immer neben einer mit Hypothesen arbeitenden exakten Richtung eine hypothesenfreie, meistens mit dem schlichten Namen „beschreibend" bezeichnete Richtung einherging. Es ist mir nicht erlaubt, den Gang auch nur einer dieser Wissenschaften hier zu begleiten, aber den Hinweis möchte ich mir nicht versagen, daß selbst eine Wissenschaft wie die Geometrie, die ihrer Struktur nach von aller Erfahrungserkenntnis sehr verschieden ist, in ihrem Werdegang Berührungen mit den oben dargelegten Phasen aufweist. Auch ihre Anfänge sind zweckbefangen, in die Bedürfnisse des handelnden und wirkenden Menschen verstrickt, durch sie veranlaßt und mit ihnen gewachsen; in der ganz „probierenden", pragmatistischen Empirie der ägyptischen Plan- und Meßkunst liegen sie, neuerdings wieder zugänglich gemacht, vor uns. Den Schritt zur selbständigen Freiheit der Betrachtung des Raumes und seiner Gestaltungen um ihrer selbst willen machte die Geometrie wohl erst bei den Hellenen. Aber noch im Zeitalter der jonischen Naturphilosophie und bei den Pythagoreern, die sich ausdrücklich mit Zahl und Raum beschäftigt haben, sind es Einzelprobleme, auf die wir stoßen, vereinzelte Entdeckungen, die getan werden, jede unabhängig von der anderen, einer glücklichen Intuition geschuldet. Erst im Kreise der platonischen Akademie werden zusammengehörige Problemgruppen zusammenhängend bearbeitet, und von diesem Zeitpunkt dauert es noch länger als ein Jahrhundert bis zur ersten Systematisierung der geometrischen Erkenntnisse durch Eukleides, bis zur Ausbildung eines bestimmten (man kann zweifeln, ob des besten) Verfahrens für die Stellung und Lösung geometrischer Aufgaben, nämlich der syllogistischen Ableitung aus definierten Grundbegriffen nach einsichtigen Grundsätzen, unter gelegentlicher Benutzung der illustrierenden Hilfszeichnung, des Surrogates der überall den „Beweisen" eigentlich erst die Evidenz verleihenden Anschauung.

Einer eindringenden, historisch-psychologischen Betrachtung würden sich die Stadienfolge in der Entwicklung der methodischen Seite aller Erfahrungswissenschaften und das doppelte Ideal derselben als Konsequenz der Entwicklung des Denkens selbst ausweisen, als Parallele zu

dem Fortschritt von der mythenbildenden Einfühlung der kindlichen Begriffe und Erklärungen über die die Analogie mißbrauchende, konstruierende Denkweise der Jugend bis zur Höhe des seiner Methoden, Grenzen und Verwertbarkeit sicher bewußten Denkens der Reife. Ich kann in diesem Zusammenhange nicht ausführlich darauf eingehen, weil diese ganzen Darlegungen nur die allgemeine Einleitung bilden für eine kurze Skizze der Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft und in einem weiten Rahmen die Wendung verständlich machen sollen, welche diese pädagogische Wissenschaft eben vor unseren Augen durchmacht, an der mitzuwirken der Beruf der jetzigen Vertreter ist. Für diese Absicht müssen wir die Einsicht festhalten, daß alle Erfahrungswissenschaften, zum Selbstbewußtsein gereift, von einem bestimmten Zeitpunkt an danach streben, exakte Wissenschaften zu werden, und daß sie dies erreichen mit Hilfe von „Kategorien" des Denkens und „Formen" der Auffassung, welche durch eine pragmatistische Absicht vorgeformt sind, durch die Absicht: die Wirklichkeit soweit und nach d e n Seiten zu erkennen, daß sie beherrschbar, menschlicher Zwecksetzung zugänglich wird.

Bedeutungsvoll für das Stadium der Exaktheit in den Erfahrungswissenschaften sind einige Vereinfachungen in der Problemstellung und einige methodische Hilfsmittel. An die Stelle der Frage: was ein Ding sei? es selbst nämlich, tritt immer unverdeckter die andere: unter welchen Bedingungen es entsteht, wie es erzeugt, hergestellt werden kann? Allmählich verschiebt sich der ganze Sinn der Erkenntnis, der legitimerweise die Schau des Wesens bedeutet, und tritt an seine Stelle die Rückführung des „Einen" auf ein „Anderes", des „Ganzen" auf seine „Elemente" (die künstlich und im Dienst bestimmter Absichten festgesetzten) oder vom anderen Ende her ausgedrückt: die Herleitung, Vorhersage, Errechnung des Resultates aus seinen Bedingungen und Prämissen. Möglich wird diese Verschiebung des Sinnes von Erkenntnis überall, soweit das letzte Anschauliche, die Qualitäten ignoriert, dafür die Gesetzmäßigkeit im Quantitativen in den Vordergrund gerückt wird. So wird verständlich, daß für die Exaktheit Maß und Zahl, die quantitierenden Verfahren ein wichtiges Kennzeichen sind, und besonders das Experiment, d. h. die willkürliche Erzeugung und Veränderung eines Tatbestandes auf Grund theoretischer Erwägungen oder nach Analogie gemachter Erfahrungen. Nicht selten wurde das Experiment, e i n e s der methodischen Hilfsmittel exakter Forschung, zum namengebenden Charakteristikum.

Nach diesen Ausführungen ist es nun wohl verständlicher, warum ich meine, die Würdigung des Experimentes in der pädagogischen Forschung mit der Idee einer Pädagogik als exakter Wissenschaft verbinden zu müssen; das Experiment allein ist ja gar nicht gemeint, wenn heute von einer experimentellen Richtung in der Pädagogik gesprochen wird; es handelt sich vielmehr um die ganze grundsätzliche Änderung der pädagogischen Wissenschaft, welche durch ihre Wendung zur Exaktheit entstand, für welche die Aufnahme und Pflege des Experimentes nur ein — allerdings auffallendes — Symptom und Symbol ist.

II.

In höherem Maße als für die meisten anderen Wissenschaften gilt für die Pädagogik, daß die Tat vor der Theorie war. Soweit uns ihre Anfänge noch zugänglich bzw. rekonstruierbar sind, finden wir sie als eine aus unmittelbaren Bedürfnissen erwachsene, instinktiv geübte Praxis. Der Vorgang der Tat vor der Theorie ist ja das nahezu auf allen Gebieten der Kulturarbeit wiederkehrende Verhältnis. „Im Anfang war die Kunst, dann kam das Gerede über sie"; die Menschen haben zuerst gedacht, dann über das Denken nachgedacht und die Logik geschaffen. So haben die Menschen auch zuerst erzogen und unterrichtet, aus unmittelbar drängenden Bedürfnissen heraus, mit naiver Zuversicht und didaktischem Instinkt, und erst viel später über Erziehung und Unterricht, ihre Ziele, Wege und Hilfsmittel nachzudenken begonnen. Auch heute besteht dieses Verhältnis noch in weitem Ausmaß: die Eltern übermitteln ihren Kindern Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie selbst besitzen; Grundsätze, nach welchen sie selbst handeln, sind für die Kinder auch ohne ausdrückliche Belehrung wirksames Vorbild des Seins und der Lebensführung; die jeweils ältere Generation erzieht durch ihre Beschaffenheit, ihr Beispiel und den Zwang der von ihr getroffenen Einrichtungen die jeweils jüngere Generation. In dieser Instinktpädagogik dürfen wir den Ursprung aller Pädagogik überhaupt erblicken; in ihren Grundlagen und Antrieben, in der Liebe und Sorge für den Nachwuchs, in der Selbsterhaltung des Geistes und der Gliederung einer solidarischen Gemeinschaft, in der Spekulation auf die Kinder als fügsame Helfer und sichere Erben des elterlichen Geistes, Besitzes, Lebensstiles liegt ein großer Teil der unaufhörlich wirksamen Motive vor uns, aus denen überall und zu allen Zeiten irgendeine Art von Erziehung hervorging und auch in Zukunft hervorgehen wird. Der Grundmangel dieser Pädagogik ist ihr Stegreifcharakter. Die Eltern, im großen heute noch die Vertreter dieser Instinktpädagogik, erziehen nur dann und wann, gelegentlich, aphoristisch; lange Zeit überlassen sie das Kind sich selbst, der Mechanik seiner sich entwickelnden Anlagen und Triebe; meist nur dann, wenn eine besondere Begabung sich zeigt, deren Pflege sich zu lohnen verspricht, oder wenn auffallende Schlechtigkeiten das Kind sozial zu gefährden drohen, greift die elterliche Pädagogik ein. Auch diese Eingriffe erfolgen zumeist ohne ausdrücklich überlegten und festgehaltenen Erziehungsplan und werden nicht selten durch ein natürliches Ungeschick in der Behandlung von Menschen ganz um ihre beabsichtigte Wirkung gebracht; dadurch, daß man Kinder hat, ist man noch nicht als ihr Erzieher legitimiert. Ihr dritter Grundmangel ist die Unklarheit über die Erziehungsziele. Man muß doch eigentlich wissen, was man aus einem Menschen machen will, ehe man seine Erziehung anfängt; oder genauer, da die positive Gestaltung eines Menschen und seines Schicksals von dem im Lauf der Entwicklung sich erst allmählich klärenden Kräftekomplex seiner Anlagen abhängt: man muß wissen, was man aus einem Menschen *nicht* werden lassen wird, welche Wen-

dungen seiner Entwicklung man abzuwehren hat. Auf der Stufe der Instinktpädagogik gibt es eine pädagogische Wissenschaft noch nicht, kaum das Bedürfnis nach ihr, jedenfalls nicht viel mehr als vereinzelte und wohl wirkungslose Anfänge der Reflexion auf das pädagogische Tun und die Tradition der allmählich erprobten Regeln der Erziehung.

Mit der fortschreitenden Vergrößerung und Differenzierung der Gesellschaft vermehren sich die Aufgaben und Ansprüche, denen der einzelne zu genügen hat. Es wird unrentabel, wenn die Eltern auch die Erzieher des Kindes bleiben, wenigstens wenn sie seine ganze Erziehung und Ausbildung durchführen wollen. Zugleich stellt sich heraus, daß Eltern, Blutsverwandte, Familienfreunde doch nur Amateurpädagogen sind, so gut, aber auch so schlecht, erziehen und unterrichten, als sie eben vermögen. So sehen wir im Gefolge des auf allen Gebieten sich vollziehenden Prozesses der Arbeitsteilung in der wachsenden Gesellschaft einen Stand der berufsmäßigen Erzieher entstehen. Damit geschieht aber zugleich der Schritt zur Verselbständigung der pädagogischen Wissenschaft; es wird nicht mehr nur unterrichtet und erzogen, sondern über Erziehung und Unterricht selbst nachgedacht. Die Berufspädagogen werden, häufig wenigstens, durch besondere Neigung und besonderes Geschick zu ihrer Aufgabe geführt worden sein; überall sehen wir ja die Senkwurzeln der Berufe hinabreichen in das Sein der Menschen, in ihre Eigenart und seelische Beschaffenheit. Indem sie sich ausschließlich mit den Aufgaben der Erziehung befassen, gewinnen sie zugleich Zeit, Anlaß und Gelegenheit, Erfahrungen über das erziehende Tun zu sammeln und in Zusammenhang zu bringen. Sie denken darüber nach, warum die einzelnen Maßregeln von Erfolg bzw. Mißerfolg begleitet sind, sie lernen die Kinderindividualitäten immer besser unterscheiden und die Methoden der Beeinflussung immer feinfühliger ihnen anpassen. Sie können die verschiedenen Lehrstoffe auf ihre spezifischen Schwierigkeiten hin durchforschen und didaktische Spezialmethoden ausprobieren. Sie können namentlich ihre Erfahrungen in Regeln zusammenfassen und ihren Kollegen bzw. Amtsnachfolgern als eine Anleitung zum Lehrberuf übermitteln. Es entsteht so eine empirische Pädagogik, als Praxis eine Art lernbarer Technik, nicht mehr Instinktgeschenk, als Theorie eine Sammlung von Erfahrungen über die Wirkung der verschiedenen Maßregeln und ein Inbegriff von Regeln für das pädagogische Handeln, nach J. Burckhardts[1]) vortrefflichem Wort nicht eine eigentliche Wissenschaft, sondern nur „die geistige Seite des praktisch Unentbehrlichen und die systematische Seite des unendlich Vielen, d. h. Sammlerin und Ordnerin dessen, was auch ohne ihr Zutun da ist".

Die empirische Pädagogik entspricht im Laufe ihrer Entwicklung dem zweiten und dritten Stadium, das wir im Werdegang der Wissenschaften aufgedeckt haben. Es werden einzelne Probleme wissenschaftlich behandelt; besonders bedeutungsvoll und folgenschwer war

[1]) Weltgeschichtliche Betrachtungen, S. 9.

die Loslösung des Unterrichts aus dem Ganzen der Erziehung und seine Verselbständigung in eigenen Einrichtungen. Infolge dieses Schrittes hat die empirische Pädagogik namentlich als Didaktik, d. h. als Wissenschaft von den Zielen und Methoden des Lehrverfahrens der verschiedenen Schulgattungen und Unterrichtsdisziplinen große Erfolge erzielt. Die Differenzierung unseres Schulwesens bis zu der ungeheuer reichen Gliederung, die es heute aufweist, die Feinarbeit in den Methodiken der Unterweisung, die Ausbildung einer didaktischen Tradition und endlich die selbständige Ausbildung der künftigen Lehrer für ihren Beruf — das sind die wichtigsten Errungenschaften dieser empirischen Pädagogik mit ihrem Ineinander von Praxis und Theorie. Das Gebiet der Erziehung im engen Sinne ist freilich verkürzt worden; solange eine straffe Familienerziehung und der ethische Geist der Gemeinschaft für sie sorgten, war diese besondere Betonung des Unterrichts ohne Gefahr, erzieherische Momente, von der Persönlichkeit des Lehrers abhängig, pflegten ja nie ganz zu fehlen. Erst in der Gegenwart ist (und zwar vorzugsweise für die Jugend der Großstädte) die Loslösung des Unterrichts von dem Ganzen der Erziehung eine Gefahr geworden, der durch eine Reform unseres Schulwesens begegnet werden soll.

Auf die empirische folgte die systematische Pädagogik; auch dieser Schritt liegt ganz in der Konsequenz der Dinge. Allmählich häufte sich die pädagogische Erfahrung, es ließen sich Gruppen enger zusammengehöriger Probleme und Erkenntnisse bilden, und ohne daß die Forschungsweise selbst grundsätzlich geändert wurde — ihr Hauptmittel blieb nach wie vor die Erfahrung, wenn auch mit nachhinkender theoretischer Rechtfertigung — drängte sich das Bestreben durch, in die Fülle Ordnung zu bringen, eine Hierarchie der pädagogischen Erkenntnisse zu versuchen. Diese ist möglich, rein auf dem Boden der pädagogischen Tatsachen selbst. Daß sie in Deutschland in anderer Weise erreicht wurde, lag an den besonderen Verhältnissen der Wissenschaftsentwicklung seit Kant. In Deutschland erfolgte nämlich die Systematisierung mit Hilfe philosophischer Konstruktionen; der Hinweis auf Herbart mag verdeutlichen, wie. Von seinem Werk datiert die bis heute gangbar gebliebene Auffassung von der pädagogischen Wissenschaft als einem Ganzen von Erkenntnissen, das abhängig ist von Grundwissenschaften und bedürftig der Ergänzungen, das sozusagen in sich selbst nicht als Wissenschaft stehen kann, seinen Wissenschaftscharakter den Versteifungen verdankt, die es der Ethik und Psychologie entlehnt, wie der Stoffbezug des Polsterstuhles den darunter verborgenen Roßhaaren oder Sprungfedern.

Ich lasse ununtersucht, wie weit Herbart selbst, wie weit seine Anhänger und Interpreten diese Auffassung verschuldet haben, wie weit sie mit der allmählich immer allgemeiner gewordenen Mißschätzung der pädagogischen Forschung im Zusammenhang steht, wie weit in anderen Ländern die Entwicklung ohne diese Schwierigkeiten rascher zu einer selbständigen Pädagogik führte, wie weit auch die bewunde-

rungswürdige Systematik der Herbartschen Pädagogik und die Einprägsamkeit ihres Gerippes schuld daran hat, daß bei uns verhältnismäßig spät der Wunsch nach einer Neuaufnahme pädagogischer Forschung Kraft gewann.

In den letzten Jahrzehnten sind jedoch auch in der Pädagogik neue Strömungen bemerkbar geworden. Ich möchte hier nicht noch einmal das ganze Problem der Lage der Pädagogik aufrollen[1]; sie ist gekennzeichnet durch das Ringen älterer und neuerer Richtungen, aber zugleich auch durch den überall in der Zunahme begriffenen Willen, eine selbständige wissenschaftliche Pädagogik sowohl anzuerkennen wie schaffen zu helfen; ich hebe nur diejenigen Züge heraus, durch welche die heutige Lage der Pädagogik sich als das Übergangsstadium charakterisiert, das auf den empirischen und systematischen Betrieb folgen muß und eine autonome Pädagogik vorbereitet.

Es sind das auf der einen Seite die Zunahme des Strebens nach Exaktheit, soweit die Pädagogik Erfahrungswissenschaft ist oder Erfahrungswissenschaften umschließt, die Zunahme des Strebens nach Evidenz andererseits, soweit nicht unmittelbare Zwecksetzungen, sondern reine Liebe zur Erkenntnis der Sache selbst das Motiv pädagogischer Forschungen bilden. Jene exakte und diese philosophische Richtung müssen einstweilen nebeneinander ihre Arbeit tun, beide notwendig, obgleich beide oft genug einander befeinden, wie sie gemeinsam von anderen, aus der Geschichte herüberdauernden Richtungen befeindet werden, keine für sich imstande, ein abschließendes System hervorzubringen, aber beide zusammen befähigt und berufen, der künftigen Neugestaltung der Pädagogik die Wege zu bereiten und die Materialien zu liefern. Es berührt sonderbar, wenn jede Richtung der anderen in grimmiger Polemik den Vorwurf macht, sie sei eben doch nicht das „Ganze“ der Pädagogik, oder wenn jede, in stillschweigendem Eingeständnis ihrer Mangelhaftigkeit, sich noch möglichst viel von den Problemen und Ergebnissen der anderen zurechtzulegen oder anzueignen sucht, als ob ein Aggregat eine Synthese wäre. Oft genug verbindet sich mit dieser Polemik auf beiden Seiten Unklarheit über die Leistungsfähigkeit der eigenen wie der bekämpften Methode; und ich fürchte, dieser Zustand muß noch einige Zeit die beherrschende Signatur der pädagogischen Wissenschaft abgeben. Die exakte Pädagogik darf sich nicht verleiten lassen, heute schon zur Systembildung zu schreiten, denn die von ihr in Angriff genommene Forschung kann grundstürzende Tatsachen zutage fördern, die heute noch ungeahnt sind; die philosophische läuft Gefahr, wenn sie ihrem Trieb zum System nachgibt, in den Fehler einer deduktiven Systematik zurückzufallen und insbesondere von philosophischen Grundanschauungen abhängig zu werden, die ohne

[1]) Man vergl.: A. Fischer, Über die gegenwärtige Lage der Pädagogik (Zeitschrift für pädagogische Psychologie usw., XII, 2, 1911), E. Meumann, a. a. O. XII, 4, 1911; ferner W. Schadow, Untersuchungen über die Möglichkeit einer selbständigen pädagogischen Wissenschaft, Jena 1911.

alle Rücksicht auf die Tatsachen und die Aufgaben der Erziehung konzipiert wurden.

So scheint es mir im gegenwärtigen Stadium der pädagogischen Forschung zweckmäßig und geraten, wenn beide Richtungen in steter Vertiefung ihres spezifischen Wesens und ihrer methodischen Eigenart ihre Arbeit tun, jede bis zu dem ihr natürlichen Ende, und es scheint mir das beste erreicht zu sein, was erreicht werden kann, wenn auf diese Weise die strenge Wissenschaftlichkeit in der Behandlung pädagogischer Probleme den Sieg gewinnt über den Dilettantismus und die Nebenbei-Pädagogik, die heute sowohl von Praktikern des Erziehungswesens wie von Vertretern vieler, indirekt mit dem Kind und der Schule zusammenhängender Wissenschaften getrieben wird.

Im Anschluß an diesen Überblick dürfte nun der Ort unmißverständlich sein, an dem die in den folgenden Darlegungen näher charakterisierte exakte Richtung in der Pädagogik steht. Teilweise bezeichnete man diese Richtung auch als „psychologische Pädagogik“, am häufigsten wohl als „experimentelle“ Pädagogik. Beide Bezeichnungen sind unzutreffend; die Psychologie hat gewiß eine große Bedeutung für die Pädagogik, aber diese selbst ist etwas anderes als Psychologie; gerade an der Art und den Ergebnissen der exakten Richtung ist die Anthropologie und Soziologie des Kindes, ja die rein medizinische Erforschung desselben nicht weniger beteiligt wie die psychologische, besonders in der Zeit der ersten Anfänge. Und das Experiment ist, wenn auch ein wichtiges, doch keineswegs das einzige Merkzeichen des exakten Betriebes einer Wissenschaft. Der Name experimentelle Pädagogik ist freilich jetzt so eingebürgert, daß man ihn nicht mehr verdrängen kann; er vermag für sich genommen auch nicht zu schaden, wenn man ihn als eine Art Breviloquenz, eine denominatio de potiore auffaßt. Nur hier, in diesem Zusammenhang möchte ich ihn nicht gelten lassen, weil hier auch auf der richtigen Benennung der gemeinten Richtung einiges Gewicht liegt.

Die Exaktheit in der Pädagogik, soweit sie Tatsachenforschung ist, bedient sich gewiß in erster Linie des Experiments, wo immer eine Frage demselben zugänglich ist; aber da Tatsachenforschung letzten Endes auf Beobachtung und interpretationsfreie Beschreibung des Beobachteten zurückgeht, so gehören zu den exakten Hilfsmitteln alle Fortbildungen der Methoden der Beobachtung und Beschreibung, welche darauf abzielen, individuelle Fehlerquellen zu eliminieren und die zu untersuchenden Tatbestände allen Forschern in gleicher, kontrollierbarer Weise zugänglich zu machen. Und diese sind neben dem Experiment vor allem die Psychographie, d. h. die nicht bloß gelegentliche, sondern fortlaufende und systematische Beobachtung eines psychischen Individuums in allen seinen Ausführungen und Leistungen, in der Form eines einfach berichtenden, aber auch die Bedingungen der Umwelt verzeichnenden Tagebuches, die statistische Erhebung und die Umfrage überhaupt, die entweder auf ein Massenmaterial und gewisse Durchschnittswerte abzielen, oder die Korrektur bzw. Vollständigkeit

qualitativer Analysen durch Heranziehung einer Mehrheit sachverständiger Versuchspersonen erstreben, die Sammlung und Deutung von Erzeugnissen (Ausdrucksformen, Aussagen, Leistungen) der Kinder und Jugendlichen gleicher bzw. verschiedener Herkunft, Beeinflussung, Umgebung, Altersstufe, Geschlechtsbeschaffenheit, die vergleichenden Methoden, welche Kinder mit Kindern, Kinder mit Erwachsenen, und zwar zunächst in der gleichen sozialen Schicht, konfrontieren, ebenso Kinder mit Kindern anderer Schichten, anderer Völker und Zeiten, Kinder der Gegenwart mit Erwachsenen primitiver Kulturen, usw. zusammen betrachten, um auf diesem Wege Einblick in typische Entwicklungsverläufe zu sichern.

Alle diese Methoden, jede für die ihr speziell zugänglichen Problemgebiete, bilden das exakte Verfahren; für sie alle ist im Folgenden das Experiment nur Repräsentant. Es ist unsere Aufgabe, zu prüfen, wie weit eine pädagogische Forschung nach diesen Prinzipien möglich ist, und was wir von ihrer Arbeit erwarten dürfen.

III.

Die systematische Beobachtung eines unter vollständig bekannten, willkürlich wiederholbaren und variablen Bedingungen erzeugten Tatbestandes bzw. Geschehens heißt Experiment. In der Psychologie heißt Experimentieren speziell: künstlich erzeugte psychische Tatbestände der genauen, analysierenden Beobachtung bzw. Selbstbeobachtung zugänglich machen.

In diesen Sätzen ist deutlich zum Ausdruck gebracht, daß das Experiment die legitime Fortbildung der aller Erfahrungswissenschaft unentbehrlichen Methode der Beobachtung ist; wir können experimentieren, soweit wir imstande sind, die zu untersuchenden Tatbestände zu erzeugen, die Bedingungen, unter denen die so erzeugten ablaufen, zu kontrollieren, zu variieren und die Resultate dieser Abänderungen zu messen — das Wort Messen in einem weiten Sinne genommen.

Zugleich ist mit dieser Auffassung des Experiments dessen Vorteil gegenüber der einfachen Beobachtung gekennzeichnet. Die Beobachtung ist zufällig, gelegentlich; man muß abwarten, bis das zu beobachtende Ereignis eintritt, und befindet sich dann oft genug in einer seiner Beobachtung abgünstigen Geistesverfassung, unvorbereitet, ist müde, abgelenkt; das Experiment arbeitet absichtlich, es erzeugt den Tatbestand und wiederholt ihn, so oft es nötig ist; zugleich befindet man sich vorbereiteten, erwarteten Ereignissen gegenüber in einer zweckmäßigeren Aufmerksamkeitsverfassung. Allerdings hat die Erwartung auf psychologischem Gebiet auch Nachteile (es treten manchmal Veränderungen des Tatbestandes infolge von Vorbereitung und Erwartung ein), aber sie können erkannt und ausgeglichen werden. Die kunstlose Beobachtung ist ferner unsystematisch und unvollständig; es wird oft genug nur das Auffälligste oder der Anfang erfaßt, während das Experiment die Möglichkeit bietet, vollständig, Stadium für Stadium, zu beobachten. Die Beobachtung ist individuell bedingt, darum

oft nicht verwertbar, jedenfalls der Kontrolle durch andere Forscher entzogen, sie ist zusammenhanglos, während experimentelle Resultate an beliebigen Orten von jedem mit der Methode Vertrauten nachgeprüft, fortgeführt, verwertet und verbunden werden können.

Über Begriff und Bedeutung des Experimentes mag das Gesagte genügen; den Wert desselben und seine Notwendigkeit da, wo es möglich ist, wird heute niemand bezweifeln; was strittig ist, ist eben die Frage, ob das Experiment in der Pädagogik möglich ist, auf welchen Gebieten derselben, für welche Probleme. Ich glaube diesen Bedenken am besten zu begegnen durch eine Übersicht über die Gruppen von Experimenten, die in der pädogogischen Wissenschaft möglich sind, und der Grenzen, die ihrer Anwendung gesteckt sind.

Es kann dabei freilich nicht meine Aufgabe sein, das ganze Problemgebiet der pädagogischen Wissenschaft abstecken zu wollen oder gar von einer allgemein zugestandenen „Definiton" der Pädagogik auszugehen; das letztere ist unmöglich, weil es eine solche Definiton nicht gibt. Und wenn ich meine eigene Formel benutzte, Pädagogik sei Prinzipienwissenschaft von der Erziehung als Tatsache und Aufgabe, so bliebe sie erläuterungsbedürftig. Ich will statt dessen mich auf die zweifellosen Einzelaufgaben der pädagogischen Wissenschaft beschränken und bei jeder zu zeigen versuchen, ob und inwieweit sie experimenteller, genauer exakter Behandlung zugänglich ist.

Mag man die Wissenschaft der Pädagogik bestimmen wie immer, sicher gehört zu ihren Aufgaben die Erforschung 1. des pädagogischen Tuns, 2. des Subjektes dieses pädagogischen Tuns, das, je nachdem, Vater, Mutter, Kindergärtnerin, Lehrer, Erzieher, Meister usw. heißt, 3. des Objektes dieses pädagogischen Tuns, Kind, Schüler, Zögling, Lehrling usw. genannt, 4. der Ziele des pädagogischen Tuns, sowohl der tatsächlichen und geschichtlichen wie der seinsollenden, 5. der typischen Formen, Etappen und Arten des pädagogischen Tuns; es gehört ebenso zu den Aufgaben der Wissenschaft Pädagogik, 6. die Ziele der Erziehung zu begründen, 7. die Gliederung des Erziehungswerkes in seiner geschichtlichen Entwicklung zu begreifen und im Hinblick auf die Ziele immer verbessert organisieren zu helfen. Zahlreiche Detailaufgaben sind hierin eingeschlossen, ergeben sich des weiteren, wenn man einen seit Jahrhunderten besonders selbständig gewordenen Teil der Erziehung, 8. den Unterricht und seine unüberschaubar vielen, verwirrend mannigfaltigen Formen, Diener, Hilfsmittel, Organisationen ins Auge faßt. In Schlagworte gefaßt, darf man das Wesen der Erziehung (mit Einschluß seiner Formen, Teile, Ziele, Entwicklung) das pädagogische Objekt, das pädagogische Subjekt, die Gliederung des Erziehungswerkes in den verschiedenen Organisationen für die Aufgaben der Erziehung und besonders des Unterrichts, die Berufsbildung für die Tätigkeit (bzw. das Amt) des Erziehers und Lehrers und endlich die geschichtliche Entwicklung sowohl des Erziehungswesens wie der pädagogischen Theorien als die Hauptgegenstände der pädagogischen Wissenschaft bezeichnen.

IV.

Wie verhalten sich nun diese Aufgaben der Pädagogik zur exakten Methodik der Forschung, kurz zum Experiment? Sind alle (oder gar alle in gleicher Weise) dem Experiment zugänglich? Offensichtlich nein; aber ich möchte die Frage in genauer Weise dadurch beantworten, daß ich 1. vier Gruppen von pädagogisch relevanten Experimenten unterscheide: das psychologische, didaktische, organisatorische, pädagogische und 2. im Anschluß daran die Gebiete und Fragen sondere, die dem Experiment, überhaupt den Prinzipien exakter Forschung nicht mehr zugänglich sind, also die Grenzen der exakten Richtung der Pädagogik bedeuten.

Diese Grenzfragen selbst näher zu behandeln, die Methoden, die heute zu ihrer Bearbeitung von einer phänomenologischen Philosophie bereit gestellt werden, liegt außerhalb meines Auftrags. Der Kritik gegenüber, die gewiß auf diese Grenzen, und damit auf die Einseitigkeit der exakten pädagogischen Forschung hinweisen wird, sei deshalb ausdrücklich betont, daß es nicht Absicht ist, die anderen Probleme zu leugnen oder zu verschleiern. Aber man kommt in der Wissenschaft eben nur vorwärts, wenn jeder das tut und fördert, was im Interesse der Sache liegt und zugleich seiner individuellen Begabung und Neigung entspricht.

Da sowohl pädagogisches Subjekt wie pädagogisches Objekt Menschen sind, nicht nur Körper, sondern auch (oder sogar vor allem) Seelen, so gehört das psychologische Experiment zu den zweifellos berechtigten Forschungsmitteln der Pädagogik. Die Forderung eines Tatsachenunterbaues für die pädagogische Überlegung hat in den letzten Jahrzehnten zur Konstituierung einer Jugendkunde geführt; es ist notwendig, daß sie allmählich durch eine Berufspsychologie des Lehrers und Erziehers, eine Lehrerkunde, ergänzt wird. An Einzelproblemen, die hierher gehören, nenne ich nur die Fragen der generellen Entwicklung der einzelnen psychischen Fähigkeiten, der typischen Differenzen der Kinder und Lehrer, der individual-psychologischen Diagnostik des einzelnen Kindes. Die gesamte Jugendkunde umfaßt freilich mehr als nur die Psychologie des Kindes und Jugendlichen; aber so wie ich das Experiment als verkürztes Charakteristikum des exakten Betriebs überhaupt möchte aufgefaßt wissen, so greife ich speziell das psychologische Experiment als Repräsentanten der exakten jugend- und lehrerkundlichen Untersuchungen heraus; das psychophysische und physiologische Experiment sollen immer mitverstanden sein. Jugendkunde und Lehrerkunde können und müssen exakte Wissenschaften sein; bei ihnen nimmt das Experiment eine natürliche Mittelpunktstellung ein.

Leugnen, daß auf dem Gebiete der Psychologie experimentiert werden kann, hieße sich mit den letzten Dezennien der Wissenschaftsgeschichte in Widerspruch setzen; auch der früher oft gehörte Einwand — ich selbst habe ihn einige Zeit geteilt —, daß nur Randzonen des Seelenlebens Zugänglichkeit für das Experiment besitzen, trifft nicht mehr zu. Die Methodik der experimentellen Psychologie hat sich fort-

schreitend vervollkommnet, neue Arten von Experimenten haben sich aus angefochtenen Anfängen zur Anerkennung durchgerungen. Den Einwand, daß das Kind bzw. der Jugendliche besonders ungeeignet sei für exakte psychologische Untersuchung, werde ich später, bei der Erörterung der Grenzen des Experiments in der Pädagogik, gründlich beleuchten; hier sei nur konstatiert, daß eben tatsächlich, in ziemlichem Umfang und mit peinlich kontrolliertem Erfolg experimentalpsychologische Erhebungen an Kindern und Jugendlichen bereits gemacht worden sind.

Wenn also die Psychologie irgendwelche Bedeutung für die Pädagogik besitzt, so muß zunächst eingeräumt werden, daß auch das psychologische Experiment in den Dienst der Pädagogik gestellt werden muß. Auch geschichtlich war die Entwicklung so, daß von der experimentellen Psychologie sowie von gewissen Zweigen der exakt forschenden Medizin bzw. Hygiene nachhaltige Anregungen in der Richtung auf eine Erneuerung der Pädagogik im Geiste einer exakten Wissenschaft ausgegangen sind, anfänglich wohl manchmal mit Hoffnungen, die überstiegen waren, und mit Verkennung anderer Problemkreise der Pädagogik. Über die jugendliche Übertreibung, die das Ganze der Pädagogik experimentalisieren wollte, ist die Bewegung heute endgültig hinausgereift; es wäre an der Zeit, daß auch die Gegnerschaft sich zu besonnenen Zugeständnissen herbeiließe.

Wir dürfen uns nicht mehr mit einer Pädologie und einer Lehrerkunde begnügen, die einige Tatsachen mit vielen willkürlichen Annahmen und Konstruktionen mischt, einige Gebiete des physiologischen und psychischen Lebens sehr genau erforscht, aber andere übergeht, die verschiedenwertige Beobachtungen verschiedener Forscher nebeneinanderstellt und wahllos berücksichtigt. Solchergestalt war aber die Jugendkunde selbst der größten Pädagogen der Vergangenheit, sogar derer, denen eine besondere Kenntnis der Jugend nachgerühmt wird, wie Rousseaus; auf einer so ungenügenden Kenntnis des Objektes wie des Subjektes der Erziehung beruhen auch heute noch zahlreiche Methoden und Einrichtungen unseres Erziehungs- und Schulwesens. Es ist demgegenüber für die Neubegründung der Erziehungswissenschaft von größter Bedeutung, daß wir über die rein tatsächlichen Verhältnisse in einwandfreier, d. h. exakt kontrollierter Forschung informiert werden.

Gegen das Prinzip der Exaktheit in der Pädologie hat auch der Widerstand allmählich nachgelassen; ein Gleiches wird für die Erforschung der Lehrerpersönlichkeit und der Lehrtätigkeit noch eintreten. Allein man entwertete dann dieses Zugeständnis an die exakte Richtung in der Pädagogik sofort, indem man hinzufügte, daß Jugendkunde und Lehrerkunde eben nicht Pädagogik seien und überhaupt nichts mit Pädagogik zu tun hätten. So richtig das erste ist, so falsch ist das zweite. Im gegenwärtigen Stadium gibt es eben nur, französisch gesprochen: sciences de l'éducation, und die Pädagogik ist noch ein Ziel, eine Aufgabe, nicht ein erreichter Besitz. Die drei noch zu nennenden Gruppen von Experimenten sind jedenfalls gegen die Einrede gesichert, daß sie nicht pädagogisch Wichtiges beträfen.

Neben das psychologische tritt das didaktische Experiment in einer Reihe wohl unterschiedener Formen. Es ist zunächst noch psychologisches Experiment zur Ermittlung der an jedem Lehrverfahren beteiligten Faktoren und ihrer relativen Bedeutung. Zur Verdeutlichung sei ein Beispiel gestattet. Es gibt augenblicklich viele Verfahren im elementaren Gesangunterricht; die einen gehen aus von der isolierten Note, dem isolierten Intervall, den Tonarten, also von den abstrakten Elementen aller Musik, suchen diese durch Merk- und Treffübungen sowie durch allerlei Veranschaulichungen dem Kinde beizubringen und schreiten dann zur einfachen konkreten Melodie fort. In der Einprägung und Veranschaulichung bedienen sie sich wiederum verschiedener Verfahren. Die einen kombinieren das akustische Memorieren mit Tonbildern, die anderen mit Tonworten, die dritten mit Bewegungsrhythmen, namentlich die Bewegung für rhythmische Gymnastik als eine Schule der Gehörsbildung habe ich hier im Auge. Eine ähnliche Mannigfaltigkeit weisen die Reproduktionsübungen auf, bei denen sprechtechnische und atemtechnische Vorübungen den eigentlichen Singversuchen vorangehen. Dem Ausgang von den abstrakten Elementen jeder Melodie steht derjenige von einfachen konkreten musikalischen Gebilden gegenüber; er beginnt den Unterricht mit dem imitativen Nachsingen, dem Erwerb einfacher Melodien und schreitet erst später zur Abstraktion der Elemente, Intervalle, Tonarten fort. Wie in Ausgangspunkt und Methode herrschen auch im Punkte der sprechtechnischen und atemtechnischen Vorbildung bzw. Ergänzung große Meinungsverschiedenheiten. Nun wissen wir im allgemeinen gewiß, welche Faktoren beim Gesangsunterricht, sei es nach dieser, sei es nach jener Methode, ins Spiel treten; aber es fehlt eine präzise, zuverlässig vergleichende Analyse der gesamten Lernverläufe; es fehlt uns an objektiver Kenntnis, wie weit Methoden, die vielleicht speziellen Begabungen entsprechen, verallgemeinert sind, welche spezifischen Vorzüge, Schwächen, Ermüdungswirkungen, sekundäre Folgen jede der Methoden nach sich zieht. Wie auf dem Gebiete des Gesangsunterrichtes ist es auch auf dem des Schreiblesens, des Rechnens und vielen anderen bestellt, auf denen eine Mehrheit von Methoden möglich sind und heute (nebeneinander oder im Kampf miteinander) geübt werden. Nur die experimentelle Analyse der Bewußtseinsprozesse während des Lernens nach der einen und der anderen Methode und der experimentell analysierende Vergleich der Leistung nach verschiedener Methode Unterrichteter kann hier endgültige, über die Allgemeinheiten hinausreichende Klärung bringen. Man darf eine solche Klärung aber nicht für unwichtig halten, namentlich im Interesse der Ökonomik und Hygiene des geistigen Lebens. Ein gewisses robustes Empfinden neigt zu der Behauptung, daß jede Methode und jeder Lehrer recht ist, wenn sie Erfolg haben; wie sie es machen, sei völlig gleichgültig. Nun, ich meine, Erziehung und Unterricht seien etwas anderes als Tierdressur und Massensuggestion um jeden Preis; und der Erfolg einer Methode be-

steht schließlich auch in allem, was sie an Glück, Selbständigkeit und Lebensfreude der jungen Menschen geschont, an personaler Eigenart geweckt und begünstigt hat. Auch ich bin überzeugt, daß der Erfolg die Methode bewährt, daß in der Hand eines geborenen Lehrers jede Methode brauchbar (oder wenn man will, überflüssig) wird, und möchte trotzdem an der Notwendigkeit festhalten, daß wir über die ganze psychische Wirkung und Nachwirkung jedes Verfahrens informiert sein müssen — für die Normierung des heutigen Großbetriebs im Schulwesen.

Das didaktische Experiment in seiner zweiten Gestalt ist gleichfalls noch psychologisches Experiment, zur Vorbereitung neuer Methoden bzw. zur Abänderung und Detaillierung im ganzen bewährter.

Gerade die Praktiker des Unterrichts haben der experimentellen Richtung der Pädagogik immer wieder den Vorwurf gemacht, sie lehre nichts, was man nicht schon wüßte, oder sie lehre Unanwendbares, oder sie lehre offensichtlich Falsches. Gründlicher könnte einer wissenschaftlichen Richtung das Lebensrecht nicht abgesprochen werden — wenn alles zuträfe, was hier behauptet ist. Es hat mich aber immer merkwürdig berührt, daß ein Resultat der experimentellen Forschung erst dann als selbstverständlich angesprochen wurde, wenn es eben tatsächlich bewiesen war, und in der Regel von pädagogischen Richtungen, die bis dahin überhaupt nicht daran gedacht hatten, diese „Selbstverständlichkeit“ zu verwerten. Auch an die gern getadelte Unergiebigkeit vermag ich nicht mehr zu glauben, seit ich in die pädagogische Literatur immer mehr von den Resultaten und auch dem methodischen Geiste der exakten Richtung eindringen sehe. Was ich allerdings verstehe, ist der Widerstand der Tradition, der eingebürgerten Begriffe und Denkweisen gegen eine andere Betrachtung der Dinge.

Wie steht es nun tatsächlich mit der Bedeutung des didaktischen Experimentes für den Ausbau der Methodik? Zunächst ist es ja nicht die Aufgabe des theoretischen Forschers, unmittelbare didaktische Nutzanwendungen zu liefern; dazu gehört immer entwickelte Lehrbefähigung, das donum didacticum; aber vorbereiten kann die experimentelle Untersuchung neue Methoden. Untersuchungen über das Singen, Schreiben, Denken geben zugleich Anhaltspunkte, Fingerzeige für die Ersinnung, Kritik und Verbesserung der Methoden des Unterrichts im Singen, Schreiben, Denken usw. Nicht immer läßt sich dabei das Richtigste eindeutig festlegen — innerhalb des psychologisch und physiologisch Richtigen bzw. Möglichen hat man noch Spielraum — aber sicher läßt sich Falsches ausschließen.

Die Entstehung einer neuen Methode des Unterrichts oder der Erziehung kann nämlich in drei Momente zerlegt gedacht werden, erfolgt auch nicht selten in diese drei Momente getrennt. Theoretische Anschauungen lassen ihren ersten Gedanken entstehen — so bei Platon, bei Rousseau, bei Gaudig; oft genug ist der Theoretiker gar nicht imstande, die Methode, deren Kerngedanke ihm vorschwebt, selbst

ins einzelne zu verfolgen, noch weniger hat er Lust, Talent und Beruf, nach dieser Methode zu lehren, sie also zu praktizieren. Das sind nämlich die beiden anderen Etappen in der Ausbildung einer neuen Methode: ihre zunächst theoretische Verfolgung in die Einzelheiten und ihre praktische Anwendung. Als in den letzten Dezennien der Gedanke der Arbeitsschule sich ausbreitete, konnte man deutlich verfolgen, daß die Konzeption und Begründung dieses Gedankens von anderen Köpfen ausging als die theoretische Detaillierung und Übertragung auf die verschiedenen Fächer; und diese beiden Leistungen sind zu unterscheiden von einer Unterrichtspraxis nach diesen Prinzipien. Es zeigt sich oft, daß derjenige, der eine Methode erschaut oder theoretisch hinstellt, keineswegs auch musterhaft nach ihr praktisch arbeiten kann.

Auch die exakte Erforschung der didaktischen (und jugendkundlichen) Tatsachen mündet nicht direkt in ein neues didaktisches Tun, eine didaktische Musterpraxis — der theoretische Didaktiker ist nicht immer selbst ein guter Lehrer — und doch besitzt sie großen Wert als Wissenschaft von den Faktoren aller Didaktik, als Vorbereitung für neue Gestaltungen.

In dritter Linie kann das Experiment der Ermittlung und Prüfung von neuen Lehrmitteln und schultechnischen Einrichtungen dienstbar gemacht werden. Ich erinnere nur an die von der Medizin ausgegangenen Anregungen; das physiologische Experiment bzw. die physiologische exakte Untersuchung hat zur Neugestaltung der Schulräume, von ihrem Grundriß bis zum Detail ihrer Einrichtung, zur Schulbank, Heftlineatur und Schulbuchletter den Anstoß gegeben. Auch das Spielzeug, Bilderbuch, Lehrbuch, Anschauungstafel und Kartenmaterial usw. läßt sich auf Grund von Versuchen konstruieren, in Versuchen überprüfen.

Namentlich ergiebig war diese Form des didaktischen Experimentes für die Entdeckung neuer Hilfsmittel für Schulen mit Sonderzwecken: für Schwachsinnige, Hilfsschüler, Schwerhörige, Taubstumme u. a.

Beachtenswert ist auch die weitere Form: das didaktische Experiment als Erprobung neuer, zunächst aus theoretischen Erwägungen abgeleiteter oder einer Intuition entsprungener didaktischer Verfahrungsweisen unter genau bekannten und variablen Bedingungen, an wechselndem Kindermaterial, mit wechselnden Lehrern. Oft werden nach kurzer Probe Methoden publiziert und als erfolgreich empfohlen, während tatsächlich der Erfolg nur den zufällig beteiligten Lehrern oder der zufällig günstigen Zusammensetzung des Schülermaterials geschuldet wird, gar nicht der Methode gutgeschrieben werden darf. Es ist doch zunächst eine reine Frage der Methode, an wievielen, wie verschiedenen Kindern, von wievielen und wie verschiedenen Lehrern ein Unterrichtsverfahren angewendet worden sein muß, damit überhaupt über seinen Nutzen ein sicheres, von Zufälligkeiten unbeeinträchtigtes Urteil möglich ist. Es ist eine weitere Frage, unter welchen Kontrollen eine derartige Probe durchzuführen sei. Offensichtlich handelt es sich dabei nicht mehr um die Analyse der

psychischen Verläufe, aber doch auch noch um Erkenntnis, nämlich des Wertes einer Lehrmethode, ihre Leistungsfähigkeit, ihre hygienischen und ökonomischen Vorzüge oder Nachteile. Solche Proben bilden einen wesentlichen Bestandteil jeder Praktik; es kommt darauf an, daß auch sie unter genau kontrollierbaren Bedingungen, im Geiste des Experimentes stattfinden.

Am bekanntesten sind die Experimente zur Gestaltung des Lehr- und Stundenplans; sie gehören auch zu den ältesten. Freilich gilt das hauptsächlich von den Ermüdungsmessungen. Aber sehr viele und zentrale Fragen sind in gleicher Weise experimentreif oder schon experimentell in Angriff genommen. Unsere Lehrpläne zeigen bestimmte Gruppierungen von Fächern — man denke besonders an die verschiedenen Typen der höheren Schule! — und eine gewisse Stetigkeit in der Stufenfolge der Klassen; unsere Stundenpläne zeigen den Unterschied von Lang- und Kurzstunde, teils Wechsel, teils Entsprechung der Fächer nach Tageszeit und Wochentag. All das ist natürlich nicht rein zufällig entstanden, aber doch auch nicht rein rational ausgedacht und begründet. So hängt z. B. die Frage, ob es formale Bildung gibt, in welchem Umfang sie Schulziel sein kann, wesentlich von reiner Tatsachenfeststellung ab: ob es formale Übung, Mitübung gibt; die Frage, ob eine bestimmte Gruppierung von Fächern, z. B. die des humanistischen Gymnasiums, berechtigt ist, kann nicht nur dadurch beantwortet werden, daß man Berufe nennt, für welche eine solche Gruppierung zweckmäßige Vorbildung ist, es muß auch studiert werden, ob sie irgendwelchen durchschnittlichen Begabungskorrelationen entspricht. Ebenso ist es nicht ohne weiteres berechtigt, an der Stetigkeit der Lehrpläne festzuhalten, wenn die Forschung immer einwandfreier Sprünge in der Entwicklung der Begabungen und der Leistungsfähigkeit, einen Wechsel zwischen Jahren beschleunigten Wachstums und langsamen Nachreifens oder Ausbauens nachweist. Erst recht liegen auf dem Felde des Experimentes Fragen wie die nach der Länge der Einzellektion, der Zahl der Lektionen an einem Schultage, der Länge, Zahl und Ausfüllung der Pausen, der Reihe der Fächer in den aufeinanderfolgenden Stunden und Wochentagen, der Länge und Lage der Ferien, der Notwendigkeit und Art der Prüfungen und Zensuren, der Geisteshygiene auch des Lehrers.

Als Grenze des didaktischen Experimentes kann man die exakt kontrollierte Unterrichtspraxis selbst bezeichnen; durch sie erkennen wir nur noch, ob und wieweit eine Unterrichtspraxis mit den schon feststehenden Prinzipien der Unterrichtsgestaltung übereinstimmt, erfolgreich fortschreitet oder Lücken hat, in welchem Geisteszustand sich Lehrer und Schüler jeweils befinden.

Eine solche exakte Kontrolle der Unterrichtstätigkeit ist freilich weder dauernd noch in vollem Umfange möglich; ja es besteht sogar ein innerer Antagonismus zwischen der Einstellung des wirkenden Lehrers und derjenigen des prüfenden Beurteilers (erst recht natürlich des nur erkennen wollenden Forschers); aber von Zeit zu Zeit kann sie wün-

schenswert und sogar nötig werden, und soll dann vom Geiste der Exaktheit getragen und mit den Methoden und Hilfsmitteln des Experimentes vorgenommen werden; ich bezeichne sie deshalb als die Grenze des didaktischen Experiments.

Das psychologische Experiment betrifft vielfach Dinge, die sehr wichtig sind, obgleich sie keinen direkten Zusammenhang mit dem täglichen Tun des Lehrers und Erziehers haben; das didaktische und noch mehr das organisatorische Experiment dagegen stehen zu ihr in enger Beziehung.

Die Organisation der großen und kleinen Schulkörper war vielfach ein Werk des historischen Zufalles; Sparsamkeit oder Freigebigkeit bestimmt den Umfang der Einzelklasse; das Geschlecht, die Konfession, das Einkommen und der Ehrgeiz der Eltern entscheiden bei der Wahl der Schule; nicht einmal, wenn wir nach den Gründen für das Alter des Schulanfangs und der Schulentlassung fragen, erhalten wir befriedigende, gar überall gleiche Antwort. Die Höhengliederung erfolgt im allgemeinen nach Altersstufen, eine Breitengliederung, soweit sie vorhanden ist, nach Begabungsstufen oder nach Neigungen (Wahlklassen). Die Frage der Ausdehnung der Schule und Schulpflicht nach unten und nach oben über das jetzt gesetzliche Maß hinaus ist aktuell. Internate, Sonderschulen für verschiedene Zwecke werden gleichfalls nicht immer in stetem Einklang mit den Forderungen der Wissenschaft entworfen und geleitet. Ich hebe zur Kennzeichnung der Lage der Organisationsfragen nur das Problem der Koëdukation hervor.

Organisationsfragen lassen sich freilich nicht mehr im Laboratoriumsexperiment behandeln. Hier muß ich auf einen Gedanken verweisen, der teilweise auch schon für das didaktische Experiment Geltung besitzt; ich meine auf die Verbindung der großen Schulkörper mit psychologischen bzw. pädagogischen Laboratorien. Es wird in Zukunft ebensosehr zu den Selbstverständlichkeiten gehören, daß innerhalb der Gesamtorganisation großer Schulkörper pädagogische Laboratorien mit Versuchsschulen vorhanden sind, wie es heute eine Selbstverständlichkeit ist, daß agrikulturbotanische Laboratorien ihre Versuchsfelder und Forstinstitute ihre Versuchsanstalten besitzen. Man scheut heute die Kosten solcher Einrichtungen und übersieht dabei, daß man für Unzweckmäßiges in Einrichtung und Schulorganisation, die bei richtiger Verbindung des wissenschaftlichen Laboratoriums und seiner Versuchsschule mit dem Schulkörper vermieden werden können, höhere Summen verliert. Heute sind Organisationsfragen rein der Entscheidung von Kommissionen überlassen, und man muß es bei deren durchschnittlich bunter Zusammensetzung als ein Glück bezeichnen, wenn führende Männer so viel Vertrauen und Einfluß erlangen, daß die Versuche wenigstens nicht ganz unterbleiben. Gerade die großen Organisatoren des Schulwesens haben aber wiederholt das Bedürfnis nach fachpsychologischer Beratung kundgegeben [1]).

---

[1]) Zur Frage der Schulorganisation und des organisatorischen Experiments bitte ich zu vergleichen: „Intelligenzproblem und Schule". 2. Tag der Ver-

Die letzte Möglichkeit, den Geist des experimentellen Verfahrens zugleich für pädagogische Wissenschaft und Praxis fruchtbar zu machen, erblicke ich im pädagogischen Experiment großen Stils, d. h. in dem wissenschaftlich begründeten und wissenschaftlich kontrollierten Reformversuch auf dem ganzen Erziehungsgebiet. Er entspringt nicht mehr lediglich theoretischen Interessen, sondern befriedigt auch Bedürfnisse; er ist in keinem Erziehungswesen, das nicht erstarren will, vermeidlich; überläßt man ihn ganz und gar geschäftlicher Unternehmungslust, so besteht Gefahr, daß er weniger leistet, als er leisten kann. Heute wird gewiß reichlich reformiert und probiert, nicht nur in den öffentlichen Schulen, ausgedehnter, gründlicher und verwegener aus privater Initiative. Oft genug geschieht es dilettantisch, von einem Einfall, einer Mode, einer engen Spezialität aus, noch häufiger unvollständig, wobei auf das im ganzen gelassene alte Kleid ein neuer Flicken gesetzt wird, unbekümmert darum, ob die Reform und der alte Bestand sich vertragen; es ist heute auch ein Geschäft, Erziehungsreformen zu versuchen; bei der großen — ich lasse dahingestellt, ob berechtigten — Unzufriedenheit mit dem öffentlichen Schulwesen und der verzärtelnden Schonung des Kindes gerade in den wirtschaftlich besser gestellten Kreisen findet man genug Interessenten.

Wenn es unvermeidlich ist, daß unaufhörlich Neues probiert wird, damit Lehrinhalt, Erziehungsmethode, Schuleinrichtung, Hilfsmittel nicht hinter dem Fortschritt der Erkenntnis, der Technik, der Kultur zurückbleiben — muß man dann nicht wünschen, daß diese notwendigen Reformen zunächst in kleinem Maßstab und unter strengster wissenschaftlicher Kontrolle, allein zum besten des allgemeinen Erziehungswesens ausgearbeitet werden? Muß man dann nicht dafür sorgen, daß es Stätten für diese Versuche gibt, an denen Wissenschaft, praktische Erfahrung und organisatorisches Talent in enger Arbeitsgemeinschaft sich ihrer Lösung widmen[1]?

Die Notwendigkeit, die pädagogische Wissenschaft, soweit sie es erlaubt, zur exakten zu gestalten, wird durch alle Mißverständnisse und daraus entsprungene Gegnerschaft nicht aufgehoben. Und das Experiment wird in diesem Prozesse eine entscheidende Rolle spielen. Man mag es bedauern, wie Windelband, daß wir in einem Zeitalter der pädagogischen Experimente leben, obschon ich finde, daß in früheren Zeiten das Erziehungswesen auf noch weniger sicheren Füßen stand, als seit bewußt experimentiert wird, aber man wird diese Phase nicht mehr unterdrücken, nur ausbauen können.

Es muß ja zugestanden werden, daß an der Gegnerschaft gegen die exakte Richtung nicht nur das Beharren bei den eingebürgerten Be-

---

handlungen des Ersten deutschen Kongresses für Jugendkunde und Jugendbildung. Leipzig, 1912; besonders G. Deuchler: Die psychologischen Grundlagen des Mannheimer Systems.

[1]) Hier zeigt sich abermals ein enger Zusammenhang zwischen der heutigen Lage der Pädagogik und gewissen Forderungen für ihre Pflege, wie ich sie „Deutsche Schule“ 1911, Heft 5 beleuchtet habe.

griffen, der Widerstand der Tradition gegen eine andere Betrachtungsweise schuld hat, sondern teilweise auch die Einseitigkeiten, Übertreibungen und Verkennungen der neuen Richtung selbst, namentlich ihrer Anfänge. Die besonnenen Vertreter der experimentellen Pädagogik haben freilich niemals verkannt, daß ihre Richtung nicht das Ganze der pädagogischen Wissenschaft erschöpft. Das Experiment hat Grenzen; sie liegen am Gegenstand, am Kind, am heutigen Stand der Technik des Experimentes selbst. Die Aufstellung und Begründung von Erziehungszielen muß, wie alle Setzung und Begründung von Werten und Sollensordnungen, auf das Experiment verzichten. Das Kind, namentlich das jüngere, ist solchen Experimenten, bei denen es wesentlich auf die geschulte Selbstbeobachtung ankommt, nicht zugänglich; und manches pädagogisch wichtige Gebiet des Seelenlebens widerstrebt zurzeit noch der Anwendung gerade des Experiments, wenn auch keineswegs den übrigen Hilfsmitteln der exakten Forschung: der genauen Beobachtung, der biographischen, statistischen, vergleichenden Methoden.

Man soll alle diese Grenzen ruhig zugeben, braucht sie aber nicht zu pessimistisch einzuschätzen. Was heute noch nicht experimentreif ist, kann es werden; das ist gerade die Hoffnung, die unsere Arbeiten beseelt. Hätte die Psychologie vor einem halben Jahrhundert aus der damals unvollkommenen Methodik und Technik den entmutigenden Schluß gezogen, daß dieser Stand ihr Endzustand bleibe, so wären wir heute noch wesentlich auf das psychophysische und sinnespsychologische Experiment beschränkt. Ich weiß, man kann niemanden, der den Glauben nicht schon hat, zum Glauben bekehren, ich möchte nur denjenigen, welche die Möglichkeit der experimentellen Pädagogik zu bestreiten meinen, indem sie auf die extrem schwierigen Gebiete hinweisen, die heute noch des Experiments spotten, die alte Weisheit ins Gedächtnis rufen, daß Rom nicht an einem Tage erbaut worden ist, daß auch in der Forschung eine analoge Regel gilt wie im Unterricht: vom Leichteren zum Schwereren.

Was die Schwierigkeiten betrifft, die das Kind als Versuchsperson macht, so darf man sie gewiß nicht gering schätzen; aber eine große Zahl gelungener und mehrfach kontrollierter Versuche mit Kindern hat eben den Beweis erbracht, daß man trotz ihrer Suggestibilät, Verständnislosigkeit für die Absichten des Versuches und mangelhaften Selbstbeobachtung mit Kindern experimentieren kann — und das wird mit zunehmender Erfahrung in der Behandlung kindlicher und jugendlicher Versuchspersonen in immer größerem Maße möglich sein.

Auch ich glaube, daß gewisse Altersstufen immer vom eigentlichen Experimente ausgeschlossen bleiben (ebenso wie gewisse Gegenstandsgebiete), ich kann aber in diesen natürlichen Grenzen eines Hilfsmittels exakter Forschung weder einen stichhaltigen Einwand gegen die Forderung der Exaktheit selbst noch einen Beweis für den besonderen Wert anderer Betrachtungsweisen erblicken.

Nicht einmal das Gebiet der pädagogischen Zielsetzung ist gänz-

lich der empirischen Forschung entrückt; es kommt doch nicht bloß darauf an, Ziele aufzustellen und zu begründen, sondern auch ihre Möglichkeit zu studieren und die psychologische Seite des Prozesses ihrer Realisierung, und diese beiden Probleme erwiesen sich wieder der exakten Erforschung zugänglich.

Ich bekenne, daß ich selbst in manchen Punkten skeptischer vom Experiment gedacht habe als es heute der Fall ist; ich habe es verlernt, das Experiment auf irgendeinem Gebiet der Erfahrung für von vornherein unmöglich zu halten, wie ich es verlernt habe, es für überflüssig zu halten.

Es war meine Aufgabe, den Wandel der Form der pädagogischen Wissenschaft zu kennzeichnen, der durch die Einführung der exakten Methoden, als deren Repräsentanten ich das Experiment behandelte, bewirkt wurde. Daß es Problemgebiete der Pädagogik gibt — die wertphilosophischen, methodologischen, logisch-didaktischen, historischen — die von diesem Formwandel nur indirekt betroffen werden, habe ich nicht verschwiegen, eine Darstellung der philosophischen Richtung in der modernen Pädagogik müßte hier ergänzend eintreten. Diese darzustellen, sowie die Konsequenzen zu ziehen, die sich aus den neuen Richtungen für die Hilfsmittel der Lehre und Forschung auf padägogischem Gebiete für Universität und Lehrerbildungsanstalt ergeben, liegt außerhalb meines Auftrages.

Welche Einrichtungen sind, vom heutigen Standpunkte der Wissenschaft aus betrachtet, zum Betrieb der Pädagogik an der Universität nötig?

Von Dr. G. Deuchler, Dozenten für Pädagogik an der Universität Tübingen.

I.

Organisatorische Gestaltungen sind in erster Linie von dem Zweck, den sie erfüllen sollen, abhängig; stellen sie sich aber als Teile einer Gesamtorganisation dar, so muß noch besonders darauf Bedacht genommen werden, wie sie sich in diesen Gesamtrahmen einfügen. Wenn ich nun den Versuch mache, die Einrichtungen zu skizzieren, die mir notwendig erscheinen für den wissenschaftlichen Betrieb der Pädagogik an der Universität, so will ich keineswegs Utopien, auch nicht bloß Zukunftspläne entwerfen, sondern Forderungen entwickeln, die, von der Aufgabe der Universität aus betrachtet, schließlich als selbstverständlich erscheinen müssen, da ja nichts weiter verlangt wird, als was die Pflege der pädagogischen Wissenschaft an der Universität erfordert. — Mit der Aufgabe der Pädagogik an der Universität werde ich mich zunächst kurz zu befassen haben.

Das Ideal der freien Forschung und Lehre[1]), das sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts herausbildete, hat auch heute noch unumwunden Geltung. Wenn im Laufe des 19. Jahrhunderts — in manchen Disziplinen wenigstens — noch eine weitere Aufgabe scheinbar oder wirklich hinzukam, nämlich die Ausbildung der Staatsbeamten[2]), so muß doch vor allen Dingen beachtet werden, daß die Lösung dieser Aufgabe der Universität nur dadurch möglich war, daß diese Ausbildung selbst im wesentlichen eine wissenschaftliche ist. Ja, man kann ruhig sagen, daß eigentlich nur der wissenschaftliche Teil der gesamten Ausbildung des Staatsbeamten sich auf der Universität vollzieht. Für die praktische Berufsausbildung haben sich ja so ziemlich auf allen Gebieten Sondereinrichtungen ergeben, die jenseits der Universität liegen. Diejenigen Einrichtungen aber an der Universität, die den praktischen Teil der Ausbildung vorbereiten helfen und infolgedessen eine bloß praktische Tendenz haben, sind doch von relativ nebensächlicher oder untergeordneter Bedeutung und kommen — was nicht übersehen werden darf — zumeist nur als Anhängsel an die Ge-

---

[1]) Vgl. auch W. Wundt, Festrede zur 500jährigen Jubelfeier der Universität Leipzig 1909, S. 53; auch in Bd. I der „Reden u. Aufsätze“ abgedruckt.

[2]) E. Spranger, Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren, S. 14 f.

biete, die Gegenstand von Lehre und Forschung sind, in Betracht. Diese dritte Aufgabe wird demnach bei unseren Überlegungen keine allzu große Rolle zu spielen haben. Sie muß berücksichtigt werden da, wo es sich um die Organisation der Lehre und um das Verhältnis des pädagogischen Hochschulunterrichts zur praktischen Ausbildung handelt. Für die erste Frage ergeben sich weiter keine Sonderaufgaben für die Pädagogik; denn daß man etwa Vorlesungen und Übungen scheidet in solche von mehr einführendem und orientierendem Charakter und in solche, die in spezielle Probleme eindringen und an die Grenze der Forschung heranführen, hat ja die Pädagogik mit allen anderen Disziplinen gemeinsam. Bei der zweiten Frage dagegen muß vor allem das in Betracht gezogen werden, was an sonstigen Einrichtungen für die praktische Ausbildung überhaupt vorhanden und was nun im Hinblick auf das Ganze zweckmäßig ist; dies soll beiläufig berücksichtigt werden. Jedenfalls kommt nur die oben charakterisierte Doppelaufgabe von Forschung und Lehre einer jeden akademischen Disziplin bei unseren Überlegungen auch für die Pädagogik als wesentliche Orientierungslinie in Betracht; die Frage der Lehrerbildung braucht deshalb auch hier nicht weiter erörtert zu werden[1]).

Die Aufgaben der Forschung im Gebiet der Pädagogik haben wir zuerst zu umschreiben. Als Gegenstand der pädagogischen Forschung kann allgemein der Prozeß der Bildung bezeichnet werden, wobei unter Bildung Entwicklung unter dem Einfluß allgemeiner Werte oder unter dem Einfluß der Gattungsvernunft zu verstehen ist. Es handelt sich demnach um alle die Fragen, die sich auf die Bildung in intellektueller, ethischer, ästhetischer und religiöser Hinsicht beziehen, aber auch um die Fragen der physischen und technischen Bildung, weiter um die Fragen der Bildung sowohl durch absichtliche oder unabsichtliche Einwirkung der Umgebung als auch durch Selbstbildung. Dieser so umschriebene Aufgabenkreis läßt sich nun vier verschiedenen Problemgruppen unterordnen als die vier Hauptgebiete der pädagogischen Forschung. Die erste Problemgruppe umfaßt all die Fragen, die sich auf die Bildungsziele und Bildungsideale erstrecken. Diese können Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung werden, wenn sie im Sinne einer soziologischen Betrachtung beschrieben, geordnet, klassifiziert und aus ihren Entstehungsbedingungen verständlich gemacht werden oder wenn sie im philosophischen Aspekt mit Rücksicht auf eine unserer Kultur- und Geistesentwicklung entsprechende Weltanschauung bestimmt und gewertet werden. Die zweite Gruppe von Fragen bezieht sich auf die Erforschung des Erziehungs- und Unterrichtsobjektes, auf seine Beschaffenheit und seine natürlichen und optimalen Entwicklungsten-

[1]) Vgl. auch A. Fischer, Welche Einrichtungen sind für die Pflege der pädagogischen Wissenschaft erwünscht? Die Deutsche Schule 1911, S. 265 ff. Die Entgegnungen (vgl. z. B. die Besprechungen von R. Ross, Pädagogische Reform 1911, Nr. 37, P. Zillig, Freie bayerische Lehrerzeitung 1911, Nr. 24, S. 365 und W. Rein, ebenda 1912, Nr. 1, S. 3 ff.), die Fischers klare Ausführungen erfahren haben, lassen zum Teil deutlich erkennen, wie schwer es ist, diese Fragen rein sachlich und objektiv zu behandeln.

denzen; ferner auf die Charakteristik, Interpretation und Bestimmung des Anteils an einer optimalen Entwicklung all der Prozesse, die sich als unterrichtliche und erziehliche Bedingungen darstellen, gleichviel ob sie absichtlich oder unabsichtlich geschehen sind. Diese Bedingungen bringen ja immer bestimmte Wirkungen im Seelenleben des Bildungs- und Erziehungsobjektes hervor; die absichtlichen Veranstaltungen sind direkt auf bestimmte Wirkungen angelegt. Die Arbeits- und Verhaltungsweisen werden ja durch derartige Einwirkungen reguliert, und es kommt ihnen immer eine bestimmte positive oder negative Bedeutung für die Entwicklung zu. Die dritte Gruppe betrifft die Fragen der Unterrichtsgestaltung und der Schulorganisation. Die Beschreibung des tatsächlich Gegebenen, die Herausarbeitung der Ähnlichkeiten, der Unterschiede und der Zusammenhänge in der Unterrichtsgestaltung der verschiedenen Disziplinen und in der Organisation der verschiedenen Schulformen, insbesondere auch die Frage nach den bestmöglichen Unterrichtsgestaltungen und Organisationen im Hinblick auf die als wertvoll erkannten Ziele sind hier Gegenstand der Forschung. Endlich kommt aber noch als vierte Gruppe von Fragen, die nach der historischen Entwicklung unseres Bildungswesens und der pädagogischen Ideenwelt, in Betracht.

Die Aufgabe der Lehre geht dahin, daß sie den Studierenden bekannt macht mit dem Inhalt des ganzen Gebietes in den soeben angedeuteten vier Hauptrichtungen[1]), daß sie Interesse dafür erweckt, den Sinn dafür erschließt, aber auch zeigt, wie die Ergebnisse gewonnen worden sind; kein Gebiet darf dabei ausgeschlossen werden. Aber nicht minder wichtig ist es für die Pädagogik, da sie eine Theorie der Praxis ist, daß sie die Gestaltung der Praxis wenigstens in ihren hauptsächlichsten Momenten zeigt. Dagegen gehört die endgültige Einschulung in den Beruf nicht zu den Aufgaben des pädagogischen Universitätsunterrichtes. Es ist hier genau wie in anderen Disziplinen, etwa in der Medizin, der Jurisprudenz, der Nationalökonomie und der Theologie. Die endgültige praktische Ausbildung kann nur durch die Praxis selbst geschehen oder in unmittelbarem Zusammenhang mit ihr. Ganz abgesehen davon, daß zur guten Lösung dieser Aufgabe die Einrichtungen an der Universität ungeheure Dimensionen annehmen müßten, würden die bei guter Leitung im allgemeinen bewährten und zweckmäßigen Einrichtungen ohne Grund ihrer Aufgabe beraubt. Die praktisch-pädagogische Einschulung, wie sie in den Seminarjahren für die höheren Lehrer geschieht und in den Seminaren für den Volksschuldienst gehandhabt wird, ist also hier durchaus als bestehend vorausgesetzt.

Wie weit nun Lehre oder Forschung im einzelnen vorherrscht, hängt

---

[1]) Implicite nehme ich damit zugleich Stellung zu Ausführungen über die pädagogische und psychologische Vorbildung von A. Fischer und W. Stern auf dem 2. Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde (vgl. Arbeiten des Bundes für Schulreform, Nr. 6). Meine weitgehende Übereinstimmung mit den Ausführungen, insbesondere mit den von A. Fischer, zu betonen, erscheint mir hier wichtiger als das Wenig an Unterscheidendem hervorzuheben.

im wesentlichen von den Interessenten der Pädagogik ab. Als solche denke ich mir Lehrer irgend welcher Gattung; eine größere Verpflichtung oder Berechtigung der einen oder der anderen Art kann ich nicht anerkennen. Weiter kommen dann solche in Frage, die durch die Ausübung ihres Berufes oder aus Interesse mit den Erziehungs- und Unterrichtsproblemen in Berührung kommen, etwa Verwaltungsbeamte, Geistliche, Mediziner. Durch das Vorherrschen der Lehre vor der Forschung wird an den zu fordernden Einrichtungen nichts Wesentliches geändert. Dies bewirkt allenfalls einen graduellen Unterschied. Denn der Studierende, der auf der Hochschule sich mit Pädagogik befaßt, soll immer zugleich auch einen Einblick in die Forschungsmethoden erhalten, sie bis zu einem gewissen Grade handhaben können — denn das ist ja das allgemeine Ziel der Universitätsbildung. Soweit bei pädagogischen Fragen eine mehr philosophische Behandlung und Betrachtungsweise zur Anwendung kommt, hat man dies ja auch von jeher als selbstverständlich erachtet; konsequenterweise muß man dies natürlich auch verlangen für die Gewinnung der didaktischen oder pädagogisch-psychologischen Fragen.

II.

Bevor ich dazu übergehe, von den dargelegten Gesichtspunkten aus die Einrichtungen des pädagogischen Universitätsseminars zu behandeln, will ich typische Anschauungen besprechen, die bei den Diskussionen über die hier in Betracht kommenden Fragen hervorgetreten sind. Es ergibt sich so zugleich ein Bild von den verschiedenen Auffassungen, die man von der Aufgabe der Pädagogik an den Universitäten hat.

1. Der Typus des pädagogischen Praktikers argumentiert etwa folgendermaßen: Pädagogik ist eine praktische Wissenschaft, die deshalb ganz und gar aus der Praxis herauswachsen muß, wenn sie für diese eine Bedeutung besitzen soll[1]). Der einzig kompetente Vertreter der Pädagogik kann demnach nur der sein, der aus der Praxis heraus sich ein Urteil über die pädagogischen Fragen erworben hat; in Betracht kommt allenfalls noch, ob er durch wissenschaftliche Arbeiten auf dem Gebiet der Pädagogik gezeigt hat, daß er wissenschaftliche Befähigung besitzt. Die Aufgabe, die er dann zu lösen hat, besteht darin, daß er die künftigen Lehrer für die Praxis vorbereitet, d. h. daß er ihnen Regeln des Unterrichtes und der Erziehung übermittelt und sie für ihren Beruf interessiert und begeistert. Eine so gestaltete lehrende Einführung in die Probleme des Unterrichts und der Erziehung ist dann die einzige Aufgabe der Pädagogik an der Universität. Die praktische Ausbildung fällt natürlich auch hier der Praxis selbst zu oder den dafür geschaffenen Seminarjahren. Ein eigentliches pädagogisches Universitätsseminar, in welchem pädagogische Probleme erforscht werden, kommt für diesen Typus natürlich nicht ernstlich in Betracht. Es genügt danach vollkom-

[1]) Vgl. z. B. die Ausführungen von Wychram im „Tag" 1912, Nr. 32.

men, wenn der Vertreter der Pädagogik eine Einführung in die historischen Grundlagen unserer Erziehungsideale und unseres Bildungswesens und eine systematische Darstellung der Aufgaben von Erziehung und Unterricht gibt. Seminaristische Übungen sind natürlich hierbei nicht ausgeschlossen; aber sie haben nach der ganzen Haltung dieser Anschauungen der Wissenschaft gegenüber keine andere Aufgabe als die Vorlesungen.

Eine ausführliche Kritik dieses Standpunktes ist nach den früheren Darlegungen nicht nötig. Ein solcher Betrieb der Pädagogik widerspricht ganz und gar dem Charakter des Universitätsunterrichtes; es werden ja keine wissenschaftlich erforschten oder zu erforschenden Anschauungen vorgetragen, sondern nur auf subjektiver Erfahrung beruhende Lehren; es ist autoritativer, nicht wissenschaftlicher Unterricht, ganz abgesehen davon, daß die Einführung in die pädagogische Forschung und die Pflege derselben außer acht bleiben.

2. Der Typus des philosophischen Pädagogikers sieht die Hauptaufgabe des Vertreters der Pädagogik an der Universität darin, daß dieser die Probleme von Unterricht und Erziehung vom philosophischen Standpunkt aus betrachtet, gleichsam von höherer Warte her beleuchtet[1]). Er lehnt aber ausdrücklich ab, daß sich der akademische Vertreter der Pädagogik mit den Einzelheiten der Praxis befasse. An seminaristischen Einrichtungen kommen natürlich im wesentlichen nur solche in Betracht, die die Fragen von Unterricht und Erziehung von philosophischen Gesichtspunkten aus zum Gegenstand der Untersuchung machen. Ausdrücklich wird natürlich auch eine Versuchsschule oder eine Übungsschule, wie auch ein pädagogisch-psychologisches Institut als Universitätseinrichtung abgelehnt. Der so gekennzeichnete Standpunkt hat im allgemeinen die bisherige Gepflogenheit der Universität für sich. Er setzt also an Stelle der Aufgabe und ihrer Lösung aus dem Wesen der Sache eine ‚zufällige' Lösung der historischen Entwicklung. Dadurch wird er dem Umkreis der wissenschaftlichen Aufgaben der Pädagogik natürlich nicht gerecht; denn wenn zugegeben werden kann, daß die Pädagogik auch noch andere Aufgaben hat als solche, die mit philosophischen Hilfsmitteln zu lösen sind und die auf dem Wege der Forschung und Lehre, nicht der praktischen Betätigung liegen, so erweist sich dieser Typus als beinahe ebenso unzulänglich bei der Lösung der hier diskutierten Fragen wie der zuerst genannte des pädagogischen Praktikers, der ja schließlich auch pädagogikgeschichtliche Forschung gelten lassen kann. Zur Erkenntnis, daß die heutige Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft derartige Aufgaben gestellt hat, bedarf es nur eines Hinweises auf den tatsächlichen Stand der Forschung, ganz abgesehen von den oben dargelegten Aufgaben.

3. Der Typus des einführenden Theoretikers anerkennt die relative Selbständigkeit der wissenschaftlichen Aufgaben der Pä-

---

[1]) Vgl. z. B. R. Lehmann, „Hochschulpädagogik" und die Pädagogik auf der Hochschule, Internationale Monatsschrift 1911, Heft 2, S. 195 ff.; wiedergegeben in „Erziehung und Unterricht", S. 418 ff.

dagogik in ihrem ganzen Umfang, beschränkt sie also keineswegs bloß auf die philosophische Fragestellung, sondern dehnt sie auch auf die didaktischen, pädagogisch-psychologischen und historischen Probleme aus[1]). Er verlangt auch, daß der angehende Lehrer in wissenschaftlicher Weise für das Verständnis der Forschung auf allen diesen Gebieten vorbereitet und in sie eingeführt wird, eben von dem Gedanken ausgehend: wer die theoretischen pädagogischen Fragen, die die Grundlagen für das pädagogisch-praktische Handeln abgeben sollen, begreifen will, muß auch die Wege kennen, die zu den Resultaten hinführen. Ausdrücklich wird aber von ihm die Einrichtung einer Versuchsschule als eine wertlose oder unmögliche Institution abgelehnt: wertlos, weil sie in kleinerem beherrschbarem Umfang doch kein wirkliches Bild vom tatsächlichen Unterrichtsbetrieb geben könne; unmöglich in einem den tatsächlichen Verhältnissen entsprechenden Umfang, weil sich eine solche Institution nicht leicht in den Rahmen der Universität einfügen dürfte. Weniger ausdrücklich als stillschweigend wird die eigentlich forschende Aufgabe der pädagogischen Universitätsseminare negiert. Demnach kommen für diesen Typus seminaristische Einrichtungen insoweit in Betracht, als sie für die Einführung in Lehre und Forschung für notwendig erachtet werden: ein kleines pädagogisches Laboratorium zu Einführungszwecken, die notwendigen literarischen Hilfsmittel und etwa noch hie und da Unterrichtslektionen zum Zweck der Veranschaulichung. Das Ungenügende dieser Vorschläge springt sofort in die Augen, wenn man bedenkt, daß die Pädagogik gerade der Universität doch besondere Forschungsaufgaben besitzt; zu ihrer Lösung kann aber, wie wir noch sehen werden, eine Versuchsschule nicht entbehrt werden.

4. Der Typus des einübenden Pädagogikers übersieht keineswegs die Forschungsaufgabe der Pädagogik; er verlangt ihre Pflege, von seinem Standpunkt aus betrachtet, in ihrem ganzen Umfang. Neben die entsprechenden Vorlesungen treten da noch Besprechungen pädagogischer Fragen, mit der Tendenz, tiefer in die Probleme einzuführen und das selbständige pädagogische Denken noch weiter zu fördern. Die Hauptaufgabe sieht dieser Typus darin, den angehenden Lehrer in die Praxis einzuführen[2]). Zu diesem Zweck muß das pädagogische Seminar mit einer Übungsschule ausgestattet werden. Die wei-

[1]) Vgl. z. B. A. Rehm, Die Frage der Professuren für Pädagogik, Münch. 1910.

[2]) „Als Hauptaufgabe erscheint demnach, daß im Pädagog. Universitäts-Seminar die Begeisterung für die Aufgaben der Volkserziehung im allgemeinen geweckt und das Verständnis für das weitverzweigte Bildungswesen geöffnet werde. Auf dieser Grundlage soll der einzelne dann weiter streben und vor allem sich in den Sonderorganismus einarbeiten, in den er später durch seinen Beruf hineingeführt wird. Mit einem Wort, das Pädagog. Universitäts-Seminar sieht seine Hauptaufgabe darin, die allgemeinen Grundlagen zu vermitteln, die zur Bildung pädagogischer Charaktere hinführen." W. Rein, Pädagog. Universitätsseminar im Enzyklop. Handbuch d. Päd., Bd. 6, S. 533. — Vgl. auch dort die ausführlichen Literaturnachweise über die Geschichte des Gegenstandes bis etwa 1901.

teren Aufgaben dieser Schule bestehen dann in der Durchführung neuer Prinzipien didaktischer oder pädagogischer Art, in der Prüfung von Vorschlägen und Ideen. Stellen sich die Seminarschulen in den Dienst dieser letztgenannten Aufgaben, so werden sie zu Experimentalschulen; denn hier dienen sie der pädagogischen Forschung. Aber wir müssen bedenken, daß dies doch nur ein Zweck zweiter Ordnung ist. Weiter noch charakteristisch ist für diese Richtung, daß die forschende Aufgabe der Pädagogik, von den allgemeinen historischen Fragen Abstand genommen, in der Bearbeitung der soeben genannten Probleme der Übungs- und Experimentalschule sich im wesentlichen erschöpft. Ein pädagogisch-psychologisches Institut oder Laboratorium wird ausdrücklich abgelehnt als irrelevant für die Aufgaben der Pädagogik, als ein Umweg, als unfruchtbares Arbeitsgebiet[1]). Es ist hier nicht der Ort zu einer längeren Auseinandersetzung über die zuletzt charakterisierte Äußerung. Wer heute den psychologischen Aufgaben innerhalb der Pädagogik gerecht werden will, muß ein pädagogisch-psychologisches Laboratorium fordern, und eine gewisse Vertrautheit mit den exakten Methoden in der Psychologie darf heute überhaupt als ein integrierender Bestandteil der allgemeinen Ausbildung in Psychologie angesehen werden. Die Unzulässigkeit in der Fassung der Aufgabe der Pädagogik an der Universität ergibt sich also schon durch einen bloßen Hinweis auf den tatsächlichen Stand der Forschung in der Gegenwart. Aber die von dieser Richtung geforderte Einrichtung ist auch deshalb ungenügend, weil sie die Aufgaben, die ihr zugemutet werden, ja gar nicht zu lösen vermag. Für die praktische Ausbildung aller studierenden Lehrer oder auch nur der Lehrer an höheren Schulen und Seminaren ist die verlangte Übungsschule eine gänzlich ungenügende Institution. Sie kann höchstens einige wenige in dieser Weise für die Pädagogik vorbereiten.

III.

So beachtenswert einzelne Vorschläge der charakterisierten Denkweisen für sich genommen sind, mit Rücksicht auf die ganze Frage haben sie sich als ungenügend erwiesen, und zwar entweder, weil sie den allgemeinen Forderungen des Universitätsunterrichtes überhaupt nicht gerecht wurden, oder aber weil sie manche Seiten der pädagogischen Forschung und Lehre, deren Pflege nach den obigen Aufstellungen notwendig ist, vernachlässigten. Die Mängel dieser Programme werden überwunden, wenn man bei den Überlegungen von den Aufgaben des pädagogischen Unterrichts der Universität, wie sie im ersten Abschnitt bestimmt wurden, ausgeht. Den Typus, der danach seine Forderungen in bezug auf die Einrichtungen für den pädagogischen Universitätsunterricht aufstellt, will ich als den des lehrenden und forschenden Pädagogen bezeichnen. Es ist klar, daß dieser Typus sich in dieser oder jener Hinsicht mit der einen oder der anderen der

[1]) Vgl. z. B. W. Rein, Universität und Forschungsinstitut, Freie bayerische Lehrerzeitung 1912, Nr. 1, S. 3 f.

gekennzeichneten Richtung eins weiß. Das Charakteristische liegt aber darin, daß all das, was gefordert wird, in seiner Gesamtheit für eine wissenschaftliche Ausrüstung als unumgänglich notwendig erachtet wird. Die vorgetragenen Forderungen stellen ein Minimum dar. Um nicht zu einer einseitigen Auffassung Anlaß zu geben, was ja nach der gegenwärtigen Lage der Pädagogik ziemlich leicht der Fall ist[1]), will ich nicht bloß das Neue, sondern kurz das Ganze dieser Einrichtungen skizzieren.

1. Um den Aufgaben des pädagogischen Universitätsunterrichtes gerecht werden zu können, ist eine Bibliothek notwendig, welche in jeder der vier Hauptrichtungen der wissenschaftlichen Arbeit so ausgestattet ist, daß man nicht bloß etwa einführende Übungen abhalten kann, sondern auch solche, die in die eigentliche Forschung eindringen, und daß das in der Regel wenigstens bei einem Teil der Seminarmitglieder vorhandene Bedürfnis, selbst Probleme in Angriff zu nehmen, befriedigt werden kann. Die zu solchen Zwecken nötigen literarischen Hilfsmittel dürfen ebensowenig für die Gebiete der pädagogischen Wertlehre und der Geschichte der Pädagogik fehlen wie für die Gebiete der pädagogischen Psychologie und der Didaktik.

2. Für die Pflege der Geschichte von Erziehung und Unterricht, ist ein unterrichts- und erziehungsgeschichtliches Museum zum mindesten wünschenswert. Wenn heute das Interesse an solchen Fragen allenthalben erwacht und wenn da und dort energisch der Ruf nach einem solchen Museum laut wird, so möge doch das eine bedacht werden, daß man solche Museen zugleich oder in erster Linie für die Zwecke des pädagogischen Hochschulunterrichts einrichtet.

3. Den Aufgaben in Forschung und Lehre auf dem Teilgebiet der pädagogischen Psychologie und der Jugendkunde kann nur ein pädagogisch-psychologisches Institut gerecht werden, das mit den notwendigen experimentellen Hilfsmitteln ausgestattet ist, das aber auch zugleich eine für Lehr- und Studienzwecke geeignete Sammlung von geistigen Äußerungen des Kindes und des Jugendlichen besitzt[2]). Die beobachtenden, vergleichenden und statistischen Methoden werden ja vermutlich in der pädagogischen Psychologie und Jugendkunde eine größere unmittelbare Bedeutung gewinnen als die experimentellen im strengen Sinne, weil sie den zu erforschenden Objekten gegenüber eine Perspektive einnehmen, die der Betrachtungsweise der damit zusammenhängenden pädagogischen Fragen im allgemeinen mehr angemessen ist. Die Verhältnisse werden sich auf diesem Gebiete ähnlich gestalten wie in der reinen Psychologie, wo ja auch gegenüber den experimentellen Methoden die bloß beobachtenden, die statistischen und

---

[1]) Ich habe hier auch namentlich die unter gewissen psychologischen Voraussetzungen ja begreiflichen, aber doch einen oft merkwürdig anmutenden Einseitigkeiten im Auge, nach welcher derjenige, der experimentelle Forschungen im Dienste der Pädagogik für notwendig hält, einfach zu einem reinen „Experimental-Pädagogen" gestempelt wird, für den es in der pädagogischen Forschung nichts gibt als pädagogische oder pädagogisch psychologische Experimente.

[2]) Über die Ausbreitung der päd.-psychol. Forschung vgl. Forschung und Unterricht in der Jugendkunde; Arbeiten des Bundes für Schulreform 1; 1912.

die vergleichenden in den umfassenderen Fragen der Sozial- und Völkerpsychologie eine ungleich größere Rolle spielen [1]). Aber das darf nicht übersehen werden, daß auch in der pädagogischen Psychologie die experimentelle Methode neben zahlreichen selbständigen Aufgaben immer zugleich eine propädeutische für das ganze Gebiet und eine exakt analytische, den Zwecken der Interpretation und Erklärung unterstellte besitzt [2]).

4. Da die Vorlesungen und seminaristischen Übungen über didaktische Fragen notwendigerweise auch mit den verschiedenen in Gebrauch befindlichen oder früher benutzten oder zweckmäßigerweise zu verwendenden Lehrmitteln bekannt machen müssen, so ist eine Lehrmittelsammlung ein unerläßlicher Teil der Gesamtausstattung des pädagogischen Seminars. Auch hier möchte ich darauf aufmerksam machen, daß man bei der Einrichtung von Lehrmittelsammlungen und Schulmuseen doch ja auf ihre Notwendigkeit im akademischen Unterricht Rücksicht nehmen möge; den übrigen Zwecken, welche eine solche Lehrmittelausstellung noch zu genügen hat, kann sie, wie ich glaube, sehr wohl gerecht werden, wenn sie auch dem pädagogischen Seminar angegliedert ist.

5. Um aber didaktische und pädagogische Forschung treiben zu können, genügt nun keineswegs die bisher besprochene Ausrüstung, wenn auch zahlreiche didaktische und pädagogische Fragen durch das Einzelexperiment in ihren psychologischen Bedingungen erforscht werden können und — zuerst erforscht werden müssen. Notwendigerweise muß die Versuchsschule hinzutreten. Auch derjenige, der in einer mehrjährigen Praxis Erfahrungen gesammelt hat, oder der mehr nur theoretisch vom philosophischen Standpunkt aus die Probleme von Erziehung und Unterricht betrachtet, wird doch — das darf man wohl hoffen und erwarten — seine eigenen Anschauungen in dieser oder jener Richtung oder im ganzen weiter bilden. Steht ihm nun keine Versuchsschule zur Verfügung, so ist er der zureichenden Mittel gänzlich beraubt, seine modifizierten bzw. neu gewonnenen oder die fremden pädagogischen und didaktischen Anschauungen zu kontrollieren; d. h. sie zu prüfen, wieweit sie sich in der Praxis realisieren lassen und unter welchen Bedingungen eine solche Realisierung möglich ist [3]). Ein pädagogischer Lehrauftrag ohne Versuchsschule wird deshalb im allgemeinen auch immer Konflikte des wissenschaftlichen Gewissens hervorbringen.

Die erste Hauptaufgabe der Versuchsschule, neben der Ermöglichung einer Kontrolle der eigenen oder fremden Anschauungen,

---

[1]) Vgl. auch W. Wundt, Logik, 3. Aufl., Bd. III, Vorwort.

[2]) Vgl. auch Die Religion in Geschichte und Gegenwart; Artikel: Pädagog. Psychologie (Ref.).

[3]) Daß die im Zusammenhang damit gewonnenen praktischen Erfahrungen des Pädagogikers von ungleich höherem Wert sind als die früher während des Berufes als Lehrer mit etwa 25 Wochenstunden Unterricht (daneben intensive, zum Teil ganz andersartige wissenschaftliche Arbeit, um fernere Ziele zu erreichen) ist nur zu begreiflich und wird mir von jedem, der in dieser Hinsicht Erfahrung hat, bestätigt werden können.

besteht nun darin, pädagogische und didaktische Prinzipien auf ihren Wert hin zu erforschen und auf ihre Brauchbarkeit hin zu prüfen, sei es daß sich diese aus den Arbeiten des Seminars und der Versuchsschule heraus ergeben haben, sei es daß sie sonst in der pädagogischen Welt aufgestellt und als brauchbar empfohlen worden sind.

Die Versuchsschule hat aber zugleich eine zweite Hauptaufgabe. Sie soll die Möglichkeit bieten, pädagogisch-psychologische und pädagogisch-anthropologische Versuche durchzuführen. Diese Seite darf keineswegs gering geachtet werden. Ein nicht unbeträchtlicher Mißstand der gegenwärtigen pädagogisch-psychologischen Forschung hat seine Ursache gerade darin, daß wir keine Versuchsschulen haben. Dadurch ist der Forscher gezwungen, Untersuchungen an Kindern fremder Schulen durchzuführen, deren Unterrichts- und Erziehungsbedingungen ihm nicht so hinreichend vertraut sind, daß immer eine zuverlässige Interpretation der gewonnenen Resultate möglich ist. Sodann aber muß doch auch das im Auge behalten werden, daß eine große Reihe von unterrichts- und erziehungspsychologischen Fragen, die lediglich auf Grund von fortlaufenden sorgfältigen, planmäßigen Beobachtungen erörtert und einer Lösung näher geführt werden können, ohne Versuchsschule überhaupt kaum ernsthaft in Angriff zu nehmen sind.

Zu diesen zwei Hauptaufgaben treten dann noch zwei weitere mehr untergeordneter Art hinzu. In der Versuchsschule können dann auch Unterrichtslektionen, welche die Bedeutung von Demonstrationen besitzen, vorgeführt werden. Ebenso kann die Durchführung von pädagogisch-psychologischen Versuchen hier leicht gezeigt werden.

In diesen vier Aufgaben erschöpfen sich aber auch im wesentlichen die Zwecke der Versuchsschule. Sie hat keineswegs die Aufgabe, die Lehrer irgendwelcher Gattung in die Praxis einzuschulen. Auf Grund der Beschäftigung mit pädagogischen Problemen in Vorlesungen, seminaristischen Übungen, in Privatstudien, bei Unterrichts- und Versuchsdemonstrationen und den daran sich anschließenden Diskussionen wird sich gewiß auch eine Einstellung auf die praktischen Probleme herausbilden. Die Erzeugung dieser Einstellung ist ja eine Aufgabe der wissenschaftlichen Ausbildung; wenn dann noch aus den Hospitationen oder aus gelegentlicher vom Klassenlehrer und Leiter gestatteter Mitarbeit am Unterricht noch für die Einschulung etwas gewonnen wird, so ist dies ein Nebenerfolg, der da und dort erreicht werden kann, der aber allgemein zu erstreben unmöglich ist. Die Versuchsschule ist also keine Übungsschule und die Eingewöhnung und Einschulung des Lehrers ist eine Aufgabe, die außerhalb ihres Rahmens liegt.

Gewiß lassen sich nun nicht alle Aufgaben pädagogischer, didaktischer und organisatorischer Art durch diese Versuchsschule lösen. Aber das ist ja schließlich auch nicht nötig; denn die Erforschung dieser Fragen an der Versuchsschule wird zwar die grundlegende sein, aber sie soll und kann nicht die einzige bleiben. Umfassendere Fragen der

Schulorganisation, wie überhaupt Bildungsfragen größeren Stils bedürfen immer zugleich noch anderer Hilfsmittel. Auch steht ja dem nichts Prinzipielles im Wege, daß im Interesse der Forschung und der Lehre über den Rahmen der Versuchsschule hinausgegangen wird. Die empirische Forschung in der Pädagogik wird weit mehr, als es bisher geschehen ist, die Praxis selbst studieren müssen. Vergleichende Untersuchungen über Unterrichts- und Schulformen, die sich durch eine besondere Gestaltung oder Organisation auszeichnen, sollten häufiger angestrebt werden; ja schließlich kann diese Forderung auch ausgedehnt werden auf das Studium der Haupttypen des Lehrstils. Besondere technische Einrichtungen sind natürlich dazu nicht weiter notwendig. Da es sich im allgemeinen um beobachtende oder statistische Aufnahmen handelt, ist nur wichtig, daß die Gesichtspunkte, worauf es bei einem solchen Studium oder bei der Bearbeitung des gewonnenen Materials ankommt, gut vorbereitet sind.

Der Umfang der Versuchsschule ist von zwei Rücksichten bestimmt, einmal von der Überschaubarkeit und Beherrschbarkeit des Ganzen, zum anderen davon, daß die Versuchsschule doch schließlich die Hauptprobleme der Pädagogik realisieren lassen soll. Soweit ich sehe, ist beides gut möglich durch eine 8- oder 9klassige Institution, wo dann 4 oder 5 Klassen den Problemen des Volks- und Fortbildungsschulunterrichtes zur Verfügung stehen, während die übrigen den höheren Schulen nachgebildet sind und dem Studium der Fragen des Unterrichtes und der Erziehung an höheren Schulen dienen. Man würde natürlich dabei, anstatt mit jedem Jahr, bloß alle zwei Jahre eine Neuaufnahme anzusetzen haben. Die maximale Schülerzahl dürfte für die unteren Klassen etwa auf 25, für die höheren auf 20 anzusetzen sein[1]).

Da die Versuchsschule der pädagogischen Forschung und Lehre dienen soll, so ist einleuchtend, daß der Unterricht im Ganzen von vollständig ausgebildeten, vorzüglichen Lehrern erteilt werden muß, die zugleich in der pädagogischen Wissenschaft zu Hause sind und Interesse an der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit haben. Da sie auch auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung auf dem Laufenden sein müssen, um evtl. bei der Durchführung von Problemen zu assistieren oder sie selbst durchzuführen, oder die Durchführung von seiten eines anderen möglich zu machen, so ist begreiflich, daß das Stundendeputat nicht die übliche Höhe erreichen darf. — Nur unter solchen Voraussetzungen wird die Versuchsschule ihrer nicht leichten Aufgabe genügen können und nur so wird sie sogleich ein Bild darbieten, das ihrer würdig ist. Es ist keine Übungsschule und deshalb ist in ihr auch kein Raum für ausländische Studenten, die ihre ersten Schritte im Unterrichten zugleich gerne dazu benutzen, um sich im Gebrauch der deutschen

[1]) Als einen vorläufigen, aber ungenügenden Ersatz der Versuchsschule kann man es ansehen, wenn dem pädag. Seminar in einer Anzahl von Klassen wöchentlich etwa eine (für die Schüler pflichtmäßige) Stunde zur Verfügung gestellt wird, welche dann nach Bedarf zu Lehrversuchen, pädag.-psychol. Untersuchungen usw. verwendet werden kann.

Sprache zu vervollkommnen, auch nicht für Studierende oder angehende Lehrer, die ihre ersten tastenden Versuche auf dem Gebiet der Unterrichtspraxis vornehmen.

Eine wichtige Frage muß noch beantwortet werden: Woher soll man das Schülermaterial nehmen? Es ist klar, daß zum Besuch einer Versuchsschule niemand gezwungen werden kann, daß dieser vielmehr freiwillig sein muß. Um aber dies zu erreichen, muß die Versuchsschule gewisse Vergünstigungen gegenüber anderen Schulen bieten, so vor allen Dingen völlige Schulgeld- und Lernmittelfreiheit. Sind diese Bedingungen sowie die Forderungen hinsichtlich der Lehrerbesetzung erfüllt, so wird, wie ich glaube, die Versuchsschule keinen Mangel an Schülermaterial aufweisen. Sie wird im Gegenteil bald an Überfluß leiden. Das sollte dann allerdings nicht dazu verleiten, die Vergünstigungen aufzuheben, sondern sollte dazu ausgenutzt werden, daß man nun eine den Zwecken der Versuchsschule geeignete Auswahl unter den zur Verfügung stehenden Schülern trifft. Den Aufgaben der Versuchsschule würde in noch höherem Maße Rechnung getragen werden, wenn ein Teil der Schüler sich im Internat dieser Schule aufhalten würde. Dies ließe sich ja wohl nicht allzu schwer verwirklichen; denn man braucht ja nur daran zu erinnern, daß in jedem Bundesstaat eine doch ziemlich große Anzahl von Waisenkindern vorhanden ist, die vollständig auf Kosten der Kommune und des Staates ausgebildet werden und zwar gilt dies für die höheren wie für die niederen Schulen; auch ist es ja ganz berechtigt, wenn dann Stiftungen für Waisen dafür verwendet werden[1]). Dadurch wäre es möglich, bei einem Teil der Schüler eine soweit als möglich gehende Registrierung durchzuführen über all die Einwirkungen und Äußerungen, die ihre Entwicklung und ihren geistigen Habitus bestimmen und charakterisieren. Natürlich ist es nicht wünschenswert, daß alle Schüler der Versuchsschule Zöglinge des Alumnats sind, sondern daß doch immer noch ein großer Teil der Schüler — etwa die Hälfte derselben — den normalen häuslichen Verhältnissen entstammt. Eine derartige Zusammensetzung wäre voraussichtlich äußerst fruchtbar für die pädagogische Forschung.

Daß die Versuchsschule an der Autonomie der übrigen Universitätsinstitute partizipiert, versteht sich eigentlich von selbst. Daß aber diese Autonomie und Freiheit eine Planlosigkeit zur Folge habe und daß die Durchführung von pädagogischen Forschungen zu einem zwecklosen Her- und Hinexperimentieren führe, sollte man nicht im Ernst befürchten. Denn man spricht damit dem Vertreter der Pädagogik ein Mißtrauensvotum schlimmster Art aus. In dieser Versuchs-

[1]) Die rechtlichen Fragen des Problems der Versuchsschule liegen außerhalb des hier behandelten Themas; sie sind übrigens etwas verschieden je nach den geltenden Schulgesetzen. Wie bei der gesetzlichen Regelung aller Neubildungen so spielt auch hier der Grundsatz: Wo ein Wille ist, da ist ein Weg, die wichtigste Rolle. Notwendig und berechtigt sind Versuchsschulen mit Laboratorien zum mindesten ebenso wie etwa medizinische Kliniken, botanische Institute u. dergl.

schule handelt es sich ja doch auch um die Erreichung der höchsten Unterrichts- und Erziehungsziele: Menschen mit tüchtiger staatsbürgerlicher und humaner Ausbildung sollen das Resultat des ganzen Prozesses sein; und daß dieses Ziel nur dann erreicht werden kann, wenn Planmäßigkeit und Methode im Ganzen herrscht, ist doch schließlich für den Leiter der Schule, den Vertreter der Pädagogik, die selbstverständlichste Sache von der Welt.

IV.

Gänzlich anderer Art als das hier entworfene ist das pädagogische Institut, das Paul Natorp in einem Aufsatz der Frankfurter Zeitung[1]) vorgeschlagen hat. Indessen rührt die Abweichung des Natorpschen Vorschlages im wesentlichen ja davon her, daß die von ihm formulierte Institution einer Sonderaufgabe der pädagogischen Wissenschaft dienen soll, nämlich der Pflege sozial-pädagogischer Forschung und Lehre. Dieses Institut ist als eine Zentralstelle der gemeinsamen Beratungen und der daraus sich ergebenden Aktionen der an der Volksbildungsarbeit in wissenschaftlichem Geiste theoretisch und praktisch Interessierten gedacht; zugleich aber auch als Sammelstätte der literarischen Dokumente und der sonstigen Materialien dieses Arbeitsgebietes sowie in seiner weiteren Ausgestaltung als Institution zur sachgemäßen und intensiven Vorbereitung für die Lösung der mannigfaltigen Probleme der freien Volksbildung, der sozialen Erziehung und Bildung überhaupt. Solche Sonderinstitutionen zu erstreben, ist sicherlich verdienstlich. Indessen ist es wohl heute in erster Linie wichtig, einmal die Einrichtungen anzustreben, die einen wissenschaftlichen Betrieb der Pädagogik im Ganzen möglich machen. In Hinsicht auf die Aufgaben, die Natorp seinem Institut gestellt hat, sei hervorgehoben, daß die Fragen, soweit sie sich auf die Jugendbildung erstrecken, auch von dem oben gezeichneten pädagogischen Seminar übernommen werden müssen; die Probleme der allgemeinen Volksbildung aber gehören überhaupt in den Bereich der allgemeinen pädagogischen Vorlesungen und Übungen, soweit diese Probleme mit einfachen Mitteln sich bewältigen lassen. Natürlich wird ein Sonderinstitut hier viel weiter gehen können; aber wertvoller würde es noch werden, wenn es an ein allgemeines angegliedert wäre; dies wird übrigens auch von Natorp hervorgehoben.

Eine vollgültige Ausgestaltung der pädagogischen Einrichtungen kann ich auch nicht in dem von Meumann[2]) entworfenen Institut für Jugendkunde erblicken, so großzügig es an sich gedacht ist, denn nicht nur fehlen diesem Institut die engeren Beziehungen zu Unterricht und Erziehung sowie zur Geschichte der Pädagogik (es enthält weder eine Lehrmittelsammlung noch ein Schulmuseum), sondern auch die für die Zwecke der pädagogischen Forschung geeignete Versuchsschule, was doch schließlich als eine Hauptsache angesehen werden muß. Es ist

[1]) Nr. 261, 1911. Vgl. auch Volksbildungsarchiv, Bd. III, S. 1 ff.; besonders S. 14 ff.

[2]) Vgl. E. Meumann, Über Institute für Jugendkunde 1912.

nicht nötig, daß die Gesamtheit der geforderten Institutionen in riesigen Dimensionen ausgeführt wird, sondern daß überall da, wo pädagogische Forschung eine Pflege finden soll, all die dazu notwendigen Einrichtungen da sind. Wenn sich dann nach dieser oder jener Richtung eine dieser Einrichtungen weiter ausgestalten läßt, so ist das natürlich im Interesse der pädagogischen Forschung und Lehre nur zu begrüßen.

V.

Gegenüber der Mannigfaltigkeit von Aufgaben, die ich oben kurz zu charakterisieren versucht habe, hat man schon oft hervorgehoben, daß zur Pflege der pädagogischen Wissenschaft eine ganze pädagogische Fakultät errichtet werden müsse[1]). Wenn sich diese Forderungen ohne Beeinträchtigung anderer Ideale verifizieren lassen, so ist dem natürlich nichts entgegenzuhalten. Mir scheint, daß mit Rücksicht auf die Entwicklung der Sache und ihrer Organisation es zweckmäßig ist, an den Hochschulen die Pädagogik zunächst in eine Hand zu legen und die nötigen Hilfskräfte dafür bereitzustellen. Auch halte ich dies für möglich, wenn eine geeignete Vorbildung vorausgesetzt werden kann. Daß der Vertreter der Pädagogik nicht auf allen Gebieten gleichzeitig oder auch nacheinander sich produktiv zu betätigen vermag, ist selbstverständlich, aber auch nicht nötig. Wir haben auch auf anderen Gebieten dieselbe Sachlage. Jeder Universitätslehrer hat als Forscher seine mehr oder minder eng umschriebenen Gebiete, während er als Lehrer ein viel weiteres Feld umspannt. Der ganzen Mannigfaltigkeit der pädagogischen Forschung wird aber durch eine Art Selbstregulierung Rechnung getragen werden, indem sich der eine Vertreter der Pädagogik mehr auf diesem, der andere mehr auf jenem Gebiet produktiv betätigt. Nur muß die Grundstruktur der Einrichtungen, die oben für den lehrenden und forschenden Pädagogen als notwendig dargelegt worden sind, überall vorhanden sein.

Freilich ergeben sich unter diesen Voraussetzungen hinsichtlich der Pflege der speziellen Didaktik noch Schwierigkeiten für die Organisation des pädagogischen Unterrichtes an der Hochschule. Denn die Didaktik des Unterrichtes an den höheren Schulen setzt doch die Beherrschung der betreffenden Fachwissenschaft voraus. Das kann man natürlich von dem Vertreter der Pädagogik nicht nach allen Richtungen hin verlangen. Ein Ausweg wäre ja der, daß man die spezielle Didaktik, d. h. Methodik der einzelnen Fächer der praktischen Ausbildung zuweist und daß der pädagogische Hochschulunterricht nur die allgemeinen didaktischen Fragen pflegt. Aber das scheint mir nicht sehr ersprießlich zu sein. Abgesehen davon, daß dann die Behandlung didaktischer Fragen sich allzusehr bloß in Allgemeinheiten bewegen würde, muß vor allem berücksichtigt werden, daß der Fortschritt auf didaktischem Gebiet schließlich zum großen Teil ein solcher im Bereich der speziellen

[1]) Vgl. die Literatur über diese Frage in meinem Referat: Zur Frage der Akademisierung der Pädagogik. Zeitschr. f. päd. Psychologie 1910, S. 561 ff. — Über das Institut J.-J. Rousseau in Genf vergl. den Aufsatz darüber von E. Claparède in den Archives de Psychologie XII, S. 21—60.

Didaktik ist; zum mindesten ist ein Weiterschreiten innerhalb spezialdidaktischer Fragen von nicht geringerem Wert als ein Weiterentwickeln der allgemeinen Probleme. Im Rahmen der bisher skizzierten Einrichtungen sind drei Möglichkeiten vorhanden, spezielle Didaktik zu treiben. Ist die Versuchsschule so ausgestattet, daß Klassen der höheren Schulen vorhanden sind, so wird sich ja die Notwendigkeit, spezielle Didaktik zu pflegen, von selbst ergeben, und sie kann dann in der Weise durchgeführt werden, daß etwa der Lehrer eines Faches mit dem Vertreter der Pädagogik zusammenarbeitet. Ist dies nicht möglich, so halte ich es immer noch für wertvoll, wenn man spezialdidaktische Fragen unter Zugrundelegung einer Kombination des akademischen Fachvertreters mit dem Vertreter der Pädagogik behandelt. Die gleiche Einrichtung des ‚kombinierten Systems' kann sich auch fruchtbar erweisen für die Behandlung mancher Probleme der Sozialpädagogik. Ob nun dieses kombinierte System sich in kombinierten Vorlesungen oder in gemeinsamen seminaristischen Übungen oder in beidem betätigt, ist für die Frage hier gleichgültig. Gewisse Voraussetzungen für die Zusammenarbeit müssen natürlich bei den Vertretern vorhanden sein. Die mehr bloß fachwissenschaftlichen Fragen des höheren Unterrichts können auch von dem Fachvertreter selbst gelegentlich oder in besonderen Übungen oder Vorlesungen behandelt werden[1]). Besonders wirksam und ökonomisch wird eine Vielheit solcher auf den Unterricht ausgehender spezialdidaktischer Besprechungen nur sein können, wenn sie einheitlich und planmäßig ausgestaltet werden und wenn die Aussaat auf einen in den allgemeinen Hinsichten vorbereiteten Boden fällt. In dieser Richtung scheinen sich die Bestrebungen um das pädagogische Seminar an der Universität Halle zu bewegen.

Die skizzenhaften Ausführungen konnten natürlich nur die Grundzüge des pädagogischen Universitätsseminars darlegen. Viele Einzelheiten, die noch der Erwähnung wert gewesen wären, mußten unterdrückt werden. Auch sind deshalb die Anschauungen, die über diesen Gegenstand da und dort geäußert worden sind, nicht eingehender berücksichtigt worden. Bei der Durchführung machen sich vielleicht da und dort Modifikationen nötig, oder sie erweisen sich mit Rücksicht auf das Vorhandene als wünschenswert. Die Durchführung selbst wird sich natürlich von den Gesichtspunkten leiten lassen, daß an das Gegebene anzuschließen und das Geforderte nach und nach zu realisieren sei.

---

[1]) Die schulhygienischen Fragen werden natürlich im allgemeinen am besten vom Vertreter der Hygiene behandelt werden; es genügt hier, wenn sich die Vorlesungen und event. Übungen in den Rahmen des pädagog. Unterrichts einfügen.

Erfahrung und Versuch im Psychologie- und Pädagogikunterricht des Seminars.

Von Seminardirektor Dr. R. Seyfert in Zschopau.

Beiträge aus der Praxis sollen die folgenden Ausführungen sein. Einer Praxis freilich, die selbst noch sucht. Darum wird man in ihnen eins vor allem nicht finden: systematische Vollständigkeit.

Bei dem Anfangsunterrichte in Psychologie gehe ich von folgenden Erwägungen aus: Es handelt sich um die Aufgabe, wissenschaftliches psychologisches Vorstellen und Denken in dem zukünftigen Lehrer anzubahnen und zu begründen. Dieses muß aber anknüpfen an das in den Schülern vorhandene volkstümliche psychologische Vorstellen und Denken. Es bedarf natürlich keines Beweises, daß solches vorhanden und notwendig vorhanden ist. Zwei, drei Stunden werden darauf verwendet, das Tatsachengebiet zu umgrenzen auf Grund landläufiger Ausdrücke, zu erhellen durch Hinweis auf die praktischen Probleme psychologischer Art, die das Leben draußen, das Leben in dem Seminare, vor allem der Unterricht und seine Aufgaben, aber auch die Stunden stiller Selbstbeschauung und Selbstprüfung bereits an den Schüler gestellt haben. Kein Kapitel aus der wissenschaftlichen Psychologie wird begonnen, ohne daß nicht vorher auf Grund der eigenen Erlebnisse die Erscheinung, um die es sich handelt, wenigstens andeutend umrissen würde, ohne daß nicht auch die bezeichnendsten Ausdrücke für die volkstümliche Auffassung der Erscheinung kurz besprochen würden.

Sehr bald sieht der Schüler ein, daß es sich für ihn um Selbsterlebtes handelt, das er freilich nur oberflächlich betrachtet und bezeichnet hat. Das Bedürfnis, es gründlicher kennen zu lernen, läßt sich recht fühlbar machen. Der Unterricht schließt demnach an das Erlebnis an, gründet sich also auf die Selbstbeobachtung. Es ist nicht der Ausgangspunkt, der den Schülern die Sache am leichtesten macht, im Gegenteil: es ist der schwierigste Weg der Einführung; aber er hat die sicherste Handleitung, nämlich das persönliche, nie erlöschende Interesse. *Mea res agitur*: dieser Gedanke darf den Schüler im psychologischen Unterrichte nicht verlassen. Darum wird für das erste Psychologiejahr, in dem ein erster Überblick über das Ganze gegeben werden soll, für jede Woche eine Aufgabe zur täglichen Selbst-

beobachtung zur schriftlichen Lösung aufgegeben. Diese Lösungen bilden dann im wesentlichen die Grundlagen für die Betrachtung.

Wie schwer die psychologische Selbstbeobachtung ist, merkt der Schüler schon bei der ersten Aufgabe: Er soll die Augen schließen und an nichts als an sich denken; er soll das tun mit der Absicht, dem Lehrer darüber zu berichten. Das Ergebnis ist belustigend, aber wenig ermutigend; die meisten Schüler wissen nichts, das heißt nichts Genaues zu berichten. Bestimmter werden die Berichte, wenn man den Versuch in Turnhaltung und auf längere Zeit ausführen läßt, da stellen sich im Laufe des Versuchs auffällige Organempfindungen ein. Damit haben wir den Anfang für eine zerlegende und isolierende Selbstbeobachtung. Daß sich aus einem dunkeln Bewußtsein irgend etwas deutlich hervorhebt, das ist die Voraussetzung dazu, dieses Etwas genauer zu beobachten. So heben sich bei geschlossenen Augen Bewegungen klar hervor: Stillgestanden! Augen schließen! — — Jetzt: Kopfbeugen seitwärts links! Übereinstimmend berichten die Schüler, daß sie an der rechten Halsseite etwas empfinden, nämlich die Spannung der Muskeln. Beim nächsten Versuche: Kopfbeugen rechts! — spüren sie die Spannungsempfindung an der linken Seite, zugleich aber, das war ihnen beim ersten Versuche entgangen, an der rechten Seite eine völlig andere Empfindung als beim ersten Versuche, nämlich die Empfindung des Druckes. Damit sind also zwei gleichzeitige Empfindungen in der Beobachtung festgestellt. Wird der Versuch längere Zeit angestellt, so stellen sich weitere Empfindungen, vor allem ein „merkwürdiges Gefühl“ im Kopfe ein. Also drei Empfindungen auf einmal. Doch halt! Wenn wir auf die Empfindung im Kopfe achten, können wir nicht auf die Spannungs- und auf die Druckempfindung achten. Aber wir merken diese sofort wieder, „wenn wir wollen“, wenn wir an den Hals „denken“. Das ist eine für die Beobachtung außerordentlich wichtige Tatsache, daß wir auf etwas achten müssen, wenn wir es empfinden wollen, daß wir aber nicht auf alles gleichzeitig achten können. Weil wir das wollten, darum haben wir im ersten Versuche nichts Klares beobachtet. Also die wichtigste Beobachtungsregel heißt: Zerlegen! Eins nach dem andern beachten! Mit dieser Regel lassen sich nun schon ganz leidliche Beobachtungen innerer Vorgänge anstellen: Beugen des Rumpfes vorlings, rücklings, seitwärts, Beinheben, Armheben. Das wichtige Ergebnis ist: Einige Empfindungen treten besonders hervor, sind herrschende Elemente — nach ihnen wird die Bewegung bezeichnet — andre Empfindungen können nur bei besonders auf sie gerichteter Aufmerksamkeit bemerkt werden, und doch sind sie vorhanden, z.B. Augenbewegsempfindungen bei Bewegungen der Arme, der Finger, der Füße.

Bei der Betrachtung solcher einfachster psychologischer Erlebnisse werden auch schon psychologische Fachausdrücke gegeben, die deshalb bei den folgenden Versuchen verwendet werden können.

Selbstbeobachtungen über Tast-, Gehörs-, Geruchs- und Geschmacksempfindungen werden zunächst bei geschlossenen Augen aus-

geführt. Bei passiven Tastempfindungen „fühlt“ man eine Berührung, zugleich spürt man Empfindungen im Auge; es ist, als ob sich das Auge auf die Körperstelle richten wollte, die berührt wird; man hat Spannungsempfindungen im Auge; zugleich sieht man im Geiste die betreffende Körperstelle. Wenn die Schüler dieses „Sehen im Geiste“ tatsächlich feststellen, haben sie eine der wichtigsten psychischen Erscheinungen beobachtend erfaßt, das Vorstellen im engeren Sinne. Auf sie müssen sie deshalb stets aufmerksam gemacht werden, bis sie ganz von selbst immer darauf achten, bis sie also selbsttätig feststellen, daß sich in jedem derartigen Vorgange unmittelbare und mittelbare, von außen erregte und innerlich erregte Elemente finden. Damit wird freilich die beobachtende Analyse immer schwieriger. Bei aktiven Tastbewegungen stellt sich, sobald es sich um bekannte Dinge handelt, sehr lebhaft die „Vorstellung des Ganzen“ ein; die unmittelbare Tastempfindung kann dabei sehr zurücktreten. Handelt es sich um unbekannte Dinge, dann bleibt die Tastempfindung stärker beachtet. Die Tatsache, daß die seelischen Vorgänge in stark, mäßig stark und schwach beachtete, in herrschende und zurücktretende Elemente sich gliedern, war bereits festgestellt worden; neu aber ist die allmählich klarer herauszuarbeiten, daß wir das eine oder andere Element, ja, daß wir jedes Element wenigstens für einen Augenblick willkürlich zum herrschenden Elemente machen, in den „Blickpunkt“ des Bewußtseins rücken können, ja, daß darauf alle psychologische Analyse beruht.

Bei einfachen Gehörswahrnehmungen, Tonempfindungen treten Organempfindungen in der Gegend des Ohres hervor; die Vorgänge im Ohr können aber nicht wahrgenommen werden, so wenig wie die Vorgänge im Auge. Merkwürdig ist es, daß sich beim Hören von Lauten Empfindungen an den Sprechwerkzeugen beobachten lassen, Einstellungsempfindungen, noch merkwürdiger, daß sich die Vorstellung des den Laut bezeichnenden Buchstabenbildes, vielleicht sogar der „Antrieb“, die Lust, den Buchstaben zu schreiben, einstellt. Die Tatsache der Assoziation, die Tatsache, daß sich in der Seele feste Verbindungen geistiger Elemente bilden, ist damit festgestellt; sie wird durch Wiederholung einzelner Versuche auch in diesen noch festgestellt und in den folgenden Versuchen nicht wieder aus den Augen verloren.

Die Schüler beobachten sich beim Hören einzelner Wörter: der Sinn des Wortes, also die Inhaltsvorstellung tritt immer sofort auf; sie tritt wesentlich zurück, sobald die Aufgabe gestellt wird, auf den Klang des Wortes zu achten oder das Wort im Geiste zu schreiben. Mit diesen und ähnlichen Versuchen wird festgestellt, daß in den Komplikationen gewisse Bestandteile sich mit den einen fester, mit den anderen weniger fest assoziieren. Die Betrachtung denkt darüber nach, auf welchen Ursachen das beruht und welche Bedeutung es hat. Merkwürdig aber ist es, daß ich auch die eine oder die andere Verbindung willkürlich bevorzugen kann.

Nicht leicht ist die Selbstbeobachtung bei Gesichtswahrnehmungen.

Sie sagt den Schülern aber recht deutlich, was sie leicht schon längst hätten beobachten können, daß wir einen seelischen Vorgang nicht beobachten können, während er verläuft, sondern immer erst hinterher. Wir beobachten in der Tat nur die Erinnerungen an Vorgänge, nicht die Vorgänge selbst. Aber die Erinnerungen treten ja in unserem Seelenleben als völlig gleichwertig, ja als vorherrschend neben den unmittelbaren Wahrnehmungen auf. Die Wahrnehmungen sind im Grunde genommen nur das Rohmaterial, mit dem wir weiter arbeiten. Wir sind gezwungen, an die Stelle der unmittelbaren Wahrnehmung die Vorstellung im engeren Sinne (als reproduziertes Vorstellen gedacht) zu setzen. Die erkenntnistheoretische Erörterung über unmittelbares Wahrnehmen und reproduziertes Vorstellen kann jetzt den Schülern noch nicht gegeben werden. Die Tatsache aber, daß wir von Dingen, die wir kennen, die aber augenblicklich nicht da sind, genau so sprechen, als ob sie da wären, muß ihnen doch einmal recht kräftig zum Bewußtsein gebracht werden. Seelische Vorgänge beobachten wir also rückschauend. Dabei haben wir den Vorteil, einzelne Teile des Vorgangs oder den ganzen Vorgang zu wiederholen und zwischen die Wiederholungen die Selbstbeobachtung einzuschieben. Daß dabei immerhin der Vorgang selbst sich etwas ändert, ist nicht zu vermeiden; die feineren Veränderungen werden wir ja später, wenn wir im Beobachten geübter sind, feststellen können.

Trotz der Ungenauigkeit, die in dem Ausdrucke liegt, sollen doch die in der bisher dargestellten Weise beobachteten Vorgänge auch weiterhin als unmittelbare Erlebnisse bezeichnet werden.

Ein Moment ist bisher noch ganz übersehen worden. Ein Versuch soll es herausheben: Nach einem einfachen vollen Violinton wird ein kreischender Ton dadurch hervorgebracht, daß man mit einem Nagel über eine Schieferplatte kratzend hinwegfährt. Wir spüren im zweiten Falle deutlich ein Gefühl der Unlust, des Abscheus. Schüler A und B führen folgenden Versuch aus: A schließt das Auge, B berührt die Hand des A zunächst mit einem stumpfen Stift, dann sticht er mit einer Nadel. B fühlt deutlich Schmerz. A läßt B an einem Fläschchen mit feinem Riechstoff, dann an einem stinkenden Stoffe riechen; B unterscheidet neben der Geruchsempfindung deutlich das Gefühl der Lust im ersten von dem der Unlust im zweiten Falle. Aber wie sollen wir das beschreiben? Alle Wörter angenehm, unangenehm, schön, häßlich usw. lassen sich in der einen Reihe miteinander oder mit solchen ähnlicher Bedeutung vertauschen; aber beschreiben lassen sich die durch sie bezeichneten Gefühle nicht. Wir verstehen sie aber, weil wir ihre Bedeutung tatsächlich erleben, erlebt haben. Es sind unmittelbare Tatsachen schlechthin, nicht zu beschreiben und nicht zu definieren. Um sie bei der Analyse festzustellen, müssen wir fragen: Gefällt mir's oder mißfällt mir's? Diese Frage ist in Zukunft auch immer zu stellen.

Noch andre Gefühle lassen sich durch Versuch feststellen: Ich ahme das Schlagen der Glocke nach, indem ich an ein Weinglas anschlage; die Schüler zählen. Jetzt soll es zwölf schlagen: die Schüler lauschen.

Ich lasse zwischen dem 1. und 2. Schlage 2 Sekunden, dann einmal 5, schließlich sogar 10 Sekunden vergehen; die Schüler beobachten den Wechsel zwischen Spannung und Lösung: auch das sind Gefühle. Das Gefühl der Spannung kann durch Versuche gesteigert werden und läßt sich dann rückschauend als ein Verlauf (Affekt) beobachten. Auch Spannungen und Lösungen sind in den folgenden Analysen womöglich immer festzustellen.

Es gibt Wahrnehmungsvorgänge, die geradezu durch die begleitenden Gefühle charakterisiert werden. Ich zeige in einem großen Saale entfernt von der Klasse ein Bild, das nicht erkannt wird. Schrittweise nähere ich mich der Klasse. Da ruft einer: Bismarck! Der Erkennungsvorgang ist ein Wahrnehmungsvorgang, der von der Unklarheit zur Klarheit vordringt; der entscheidende Moment ist durch den Wechsel von Spannung zur Lösung charakterisiert, und nach diesem Momente hat der Vorgang seinen Namen.

Schließlich wird unter den mehr vorbereitenden Übungen auch das Wollen als Tätigkeitsgefühl, das Aktivitätsgefühl noch scharf hervorgehoben; die Tätigkeiten des Beobachtens im Gegensatze zum bloßen Sehen, des Lauschens im Gegensatze zum bloßen Hören usw. kennzeichnen sich durch dieses Aktivitätsgefühl.

Wenn in dieser oder ähnlicher Weise die psychologische Selbstbeobachtung zunächst einmal in großem Zuge begründet worden ist, kann dann der Unterricht auf feinere Analysen eingehen, die immer bis zu den Elementen vorzudringen versuchen, in der eigentümlichen Art der Verbindung der Elemente aber das Kennzeichnende neuer psychischer Erlebnisse erkennen. Da wir niemals seelische Elemente erleben, müssen wir sie durch Zergliederung zusammengesetzter Vorgänge kennen zu lernen versuchen; dies wird dadurch ermöglicht, daß ein Element als Bestandteil verschiedener Zusammenhänge auftritt, sich also durch unser denkendes Bewußtsein — durch Abstraktion — von den übrigen Bestandteilen trennen, also gedanklich isolieren läßt. Das psychologische Denken muß sich nun bemühen, das Element auch tatsächlich zu isolieren. Damit aber kommt man auf das psychologische Experiment, von dem dann geredet werden soll. Das äußere Experiment hat aber für unsere Schüler zunächst bei weitem nicht den Wert wie das innere. Die Empfindung Schwarz läßt sich experimentell (relativ) isolieren, indem man das Zimmer völlig verdunkelt. Der Versuch lehrt, daß wir aber dabei den sonstigen Bewußtseinsverlauf nicht dauernd ausschalten können; nur mit höchster Willensanstrengung können wir die Empfindung Schwarz auch innerlich isolieren. Auf diese Willensanstrengung kommt es bei jeder psychologischen Isolierung an. Darum muß es geübt werden mit aller Ausdauer, für eine Zeit einer Empfindung, einem Elemente die ganze Aufmerksamkeit zuzuwenden, ihm sich ganz hinzugeben. Nur so ist festzustellen, daß Farben, Töne, punktuelle Druckempfindungen, manche Geschmäcke nicht mehr zerlegt werden können, also im psychologischen Sinne Elemente sind, daß sie aber qualitativ und quantitativ

veränderlich sind. Und nun läßt sich ein Aufbau der Psychologie gestalten, der systematisch vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitet, bei dem denkende Beobachtung und denkende Betrachtung Hand in Hand gehen. Alle Vorgänge werden absichtlich soweit vereinfacht, als es nur irgend möglich ist, und dann so oft wiederholt, bis sie völlig klar erkannt sind: an einfachen Empfindungen (Blau, Rot — Stimmgabeltönen — Tastempfindungen — Bewegungsempfindungen usw.) werden untersucht: das Wahrnehmen, das Wiedererkennen, das Erkennen, das Erinnern nach unmittelbarem Eindruck, das Erinnern als freie Reproduktion (auf Impuls), simultane, sukzessive Assoziation, Assimilation usw. Sobald so vereinfachte typische Vorgänge bewußt hervorgerufen werden können, sobald sie in ihrem Wesen verstanden worden sind, werden sie in zusammengesetzten Vorgängen aufgespürt, zunächst in solchen, in denen sie herrschende Elemente bilden, dann in solchen, in denen sie Nebenerscheinungen sind. Und dabei ist stets zu fragen: In welcher Weise beeinflussen sie die zunächst mit ihnen verbundenen Elemente? In welcher Weise das Ganze? Und anderseits: Wie erscheinen sie beeinflußt? Es gilt also z. B. festzustellen: Welche Erinnerungselemente sind in dem und jenem Wahrnehmungsvorgange nachweisbar? Die Tatsache der psychischen Ergänzung wird festgestellt: wir ergänzen zu einem von vorn gesehenen Gegenstande die Rückseite usw. Die psychische Ergänzung wird als Fehlerquelle, die Notwendigkeit einer allseitigen Anschauung erkannt.

Es ist des Raumes wegen unmöglich, dies weitergehend ins einzelne auszuführen. Jedenfalls ist das Verfahren genügend gekennzeichnet. Der Zweck ist, die Schüler zu einer möglichst gründlichen psychologischen Analyse zu befähigen, die bis auf die Elemente und auf die typischen Verbindungsweisen der Elemente zurückgeht. Die psychischen Vorgänge werden absichtlich soweit als möglich vereinfacht.

Bei der zweiten Reihe von Aufgaben wendet sich die Beobachtung den höheren geistigen Tätigkeiten zu, die das Schülerleben und der Unterricht erfordern. Das Wahrnehmen wird als Anschauen und als Beobachten gefordert; es wird untersucht, durch welche psychischen Momente es dazu wird. Das Erinnern tritt hier als Übung im Lernen auf; die Gesetze des ökonomischen Lernens werden gesucht und durch Anwendung erprobt. Die Phantasietätigkeit wird angeregt und geregelt in allem Unterrichte, in dem Niegeschautes vorgestellt werden soll; diese Arbeit wird an einigen charakteristischen Beispielen vorgenommen und psychologisch zergliedert; was die Arbeit fördert und hemmt oder beeinträchtigt, wird festgestellt und auf die eigene Praxis angewendet. Das Vergleichen, das Beziehen, die Begriffsbildung, das Urteilen und Schließen, das induktive und deduktive Verfahren bei zusammenhängenden Gedankenreihen — dann aber auch die Gefühlsverläufe der Freude, des Schmerzes, der Furcht, der Beschämung, der inneren Befriedigung, Ehrgefühl, Schadenfreude usw. sollen — so schulmeisterlich das aussehen

mag — einmal beobachtet werden; der zukünftige Lehrer hat ja mit diesen Affekten bei der Erziehung zu rechnen; er muß sie besser kennen als bloß dem Namen nach. Sehr wichtig ist es, die eigenen Willenserlebnisse zu beobachten. Hunger und Durst, Bewegungs-, Schutz- und Erhaltungstrieb; Begierde, Neugierde, Wißbegier, Vorsätze und Entschlüsse, Grundsätze, Gewohnheiten, Taten: all das wird nach seinen psychischen Tatbeständen betrachtet. So aber wird von selbst das psychologische Denken ein steter Anreger zur Selbstprüfung und vor allem zur rationellen und ökonomischen geistigen Arbeitstechnik. Dies erscheint mir viel wichtiger als die sogenannten pädagogischen Anwendungen.

Nach dem Lehrplane, nach dem ich zu arbeiten habe, wird die Psychologie in einem Jahre — bei etwa durchschnittlich vierstündigem Unterricht die Woche — nahezu durchgearbeitet. In einem zweiten und dritten wird sie mit etwa einer Stunde wöchentlich weitergeführt. Es ist aber leicht so einzurichten, daß für die psychologische Beobachtung die Privatarbeit auch weiterhin herangezogen wird; auf anderem Wege wäre sie ja überhaupt nicht durchzuführen. Dann ist aber der Unterricht im wesentlichen eine Besprechung der angestellten Beobachtungen und Versuche.

Als Hauptaufgaben für das zweite Jahr gelten:

1. die Betrachtung der eigenen geistigen Entwicklung und
2. psychologische Analysen aus der Literatur, vor allem aus Biographien, Dramen und aus der Sprache überhaupt.

Für die erste dieser Aufgaben kann die gelegentliche Beobachtung von Kindern förderlich sein; sie soll aber jetzt nur unterstützen. Die Rückschau in die eigene Vergangenheit ist natürlich schon im ersten Jahre vielfach aufgetreten. Jetzt wird sie planmäßig betrieben. Nicht um eine poesievolle Mischung von Dichtung und Wahrheit, sondern um eine möglichst exakte Betrachtung der Erinnerungen an Selbsterlebnisse handelt es sich. Darum sind die Aufgaben psychologisch möglichst eindeutig und bestimmt zu fassen. Die ersten Versuche dieser Art knüpfen an recht lebhafte Kindheitserinnerungen an; der Schüler versetzt sich in seine Kindheit und erinnert sich der völlig andern Auffassungsweisen — nicht konstruierend, sondern möglichst tatsachengemäß. Das wird natürlich nicht vollständig gelingen, aber bedeutsame Unterschiede spürt der aufmerksam beobachtende Schüler doch. Dann stellen sich die Schüler Dingen gegenüber, mit denen sie sich als Kinder beschäftigt haben; sie mögen Kinderspiele ausführen, ihr Spielzeug aus der Jugendzeit hervorsuchen, ihre Bilderbücher von einst anschauen; sie mögen sich zu ihren Eltern und Geschwistern wieder als Kinder einstellen, die Verschen, Liedchen, Gebetchen, die Märchen aus der Kindheit ins Gedächtnis zurückrufen: sie spüren, wie so ganz anders uns das alles anmutet; die Veränderungen möchten aber im einzelnen festgestellt werden. Und damit rückt das Problem der Entwicklung in Tatsachen vor das geistige Auge. In ihm steckt zugleich das Problem

der Erziehung und der geistigen Bildung. Hier ist die Stelle, an der die zukünftigen Lehrer beginnen sollen, den Bildungsprozeß als bewußtes Selbsterlebnis zu betrachten. Da zu gleicher Zeit die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer behandelt wird, gilt es die diesen entsprechenden Vorstellungs- und Denkweisen in ihrer fortschreitenden Entwicklung zu betrachten. Die Schüler sollen sich darüber klar werden, wie in allen Gebieten das bloße Wahrnehmen zum geordneten, lückenlosen und genauen Anschauen und schließlich zum Beobachten, wie das bloße Hören zum denkenden Hören, das bloße Sehen zum durchgeistigten Sehen geworden ist. Das unmittelbare Wahrnehmen der Formen, Farben, Laute, Töne und deren Zusammensetzungen hat sich gesteigert und vervollkommnet. Die hierfür besonders in Frage kommenden Gebiete sind die Naturkunde, das Zeichnen und Singen. Das naturkundliche Vorstellen, um mit diesem zu beginnen, ist von einem mehr ästhetischen, dabei sprunghaften und launenhaften Ansehen und Beschäftigen zu einem denkenden Betrachten geworden; es wird durch Beobachtung nachgewiesen, wie dabei das Wahrnehmen selbst gewonnen hat, wie die Sinne geschärft worden sind, wie an Stelle der stärksten Reize und der persönlichen Interessen, die zunächst die Sinne beim Wahrnehmen leiteten, das Verstehen, das Nachdenken getreten sind und die Führung der Sinne übernommen haben, wie die an einem Dinge gewonnenen Erkenntnisse maßgebend geworden sind für die Anschauung eines neuen, ihm ähnlichen oder von ihm verschiedenen. Die typischen Formen des naturkundlichen Vorstellens und Denkens, das Erkennen, Bestimmen, Beschreiben, Beobachten, das physiologische, anatomische und biologische Denken beobachtet der Schüler in ihrer allmählichen Vervollkommnung. Dabei werden nun auch in Rücksicht auf die gleichzeitige logische Schulung immer die logischen Fortschritte, aber auch die Fehlerquellen beachtet; die Bedeutung der Hilfsmittel für das naturkundliche Vorstellen, die Beobachtung des Wirklichen, die Versuche, die Anschauungsmittel werden psychologisch betrachtet und ihre erlebte Wirkung auf das Vorstellen und Denken festgestellt. So wird dann auch das geographische Vorstellen und Denken untersucht. Hier ist vor allem wichtig, nachzuweisen, daß die gestaltende Phantasie, scharf diszipliniert an der Wirklichkeit, über das, was unmittelbar wahrnehmbar ist, hinaus einheitliche Vorstellungen zu bilden hat. Vorausgesetzt wird dabei, daß das geographische Vorstellen auch tatsächlich geübt wird; das ist nicht überall der Fall; wird es aber geübt, dann ist es einer der interessantesten Gegenstände auch für die psychologische Betrachtung. Denn es arbeitet ja, wie das logische Denken, im wesentlichen mit seelischen Vorgängen, denen zwar eine Wirklichkeit entsprechen soll, die sich aber als Wahrnehmung nicht vollziehen können. Niemand z. B. hat je das Königreich Sachsen mit einem Blicke überschaut, noch viel weniger etwa Preußen oder das Alpengebiet oder Deutschland oder Europa. Das geographische Vorstellen soll aber die Erde umfassen und den Himmel dazu. Psychologisch hochinteressant

ist es, an sich selbst zu beobachten, wie sich die Seele hilft, hier stellvertretende Vorstellungen zu schaffen. Auch hier sind die angebotenen und vorhandenen Hilfsmittel, Reisen, Karten, Bilder, Beschreibungen auf ihre erlebte Wirksamkeit zu prüfen.

Das *geschichtliche* und das *technisch-physikalische Vorstellen und Denken*, das *Rechnen* und *Messen*, dann vor allem aber das *Sprechen* und die sonstigen *Ausdrucksformen* sind in psychologische Aufgaben zu zerlegen, und es ist aus Erinnerung und unmittelbarer Selbstbeobachtung festzustellen, wie sich die entsprechenden Fähigkeiten allmählich vervollkommnen.

Psychologische Übungen an *Epen und Dramen* sind schon immer vorgenommen worden, wenn auch vielleicht nicht in der eindringlichen Weise, wie es hier gefordert wird; vor allem ist wohl das biographische Material nicht genügend ausgenutzt worden. Ein Plan für diese Arbeit schwebt mir bisher nur vor; fest steht er mir noch nicht. Freilich muß man sich vor zu schweren Aufgaben hüten; die meist recht komplizierten Charaktere der Dramen dürfen wenigstens nicht den Anfang dieser Übungen machen. Und sodann muß man die Schüler zu scharfem Charakterisieren und deutlichstem Ausdrucke hierin erziehen, sonst erblüht die literarische Phrase aus solchen Übungen. Gegen sie will aber eine gründliche psychologische Analyse zu Felde ziehen.

Das dritte Jahr muß nun die *höchsten seelischen Erscheinungen* und ihre *Entwicklung* zum bewußten Selbsterlebnis machen. Die *höheren Gefühle* und *Strebungen*, die *Motive* und *Handlungen* werden Gegenstand der Selbstbeobachtung, wie sich das *ästhetische Empfinden*, der Geschmack und die Fähigkeit, Schönes aufzufinden, zu beurteilen und zu genießen immer mehr herausgebildet hat, wie auch das *religiöse Vorstellen, Fühlen* und *Denken*, wie das *sittliche Gefühl, Urteilen* und *Streben* geworden, wie sich *Grundsätze* und *Maximen* fürs Handeln gebildet — oder noch nicht gebildet haben, muß Gegenstand der Selbstprüfung sein. Daß man mit diesen Aufgaben über das Gebiet der eigentlichen Psychologie hinausgeht, daß man eben bereits in das ästhetische, ethische und religiöse Gebiet auch sachlich übergreift insofern, als solche Betrachtungen nicht nur Erkenntnisse, sondern vor allem Antriebe zur Selbsterziehung hervorbringen sollen, ist beabsichtigt. Darum verbietet es sich aber auch, zu fordern, daß die Schüler — es sind 19- und 20jährige junge Leute! — über die Ergebnisse so berichten, daß die Berichte wie Geständnisse und Bekenntnisse wirken müssen. Das wäre unpädagogisch. Sie aber innerlich anzuregen, ist eben für psychologische oder — wie wir nun sagen — *psychogenetische Erkenntnis* unbedingt nötig. Die Besprechung wird an verallgemeinerte Fälle anknüpfen, für die jeder Schüler im Innern sein Analogon hat. Der erzieherische Nebenerfolg, der bei wirklich ernstem Betriebe der Übungen nicht ausbleiben kann, darf nicht übersehen werden, kommt aber jetzt nicht in Betracht. Jedenfalls schadet es auch nichts, wenn einmal in psychologischem Interesse irgendeine Kindertorheit oder ein Jugendirrtum zutage tritt.

Im übrigen tritt nun im dritten Jahre die Fremdbeobachtung an Kindern hinzu. Zu diesen geben zunächst die Stunden reichlich Gelegenheit, in denen die Schüler im Unterrichte der Übungsschule zuhören, und die, in denen sie selbst unterrichten. Solche Beobachtung muß planmäßig erfolgen; bestimmte Einzelfragen müssen eine Zeit hindurch im Vordergrunde stehen. Die Sorgfalt hierin ist wichtiger als die Menge angeblicher Individualitätenbilder. Dann bekommt jeder Schüler ein Kind zu längerer Beobachtung, womöglich auch außerhalb des Unterrichts, vor allem während der Pausen und des Spiels. Die Gesichtspunkte, auf die es ankommt, sind vorher festzustellen; doch soll und kann man nun den Schülern hierin etwas freiere Hand lassen. Gewisse Vorsicht ist bei diesen Arbeiten nötig; Übereifer, Aufdringlichkeit, Vertraulichkeiten sollen keinen Schaden anrichten. Die Distanz zwischen dem Seminaristen und dem Schulkinde muß größer sein, als die zwischen dem Lehrer und dem Kinde. Die Kinder sollen nicht etwa eine Art polizeilicher oder krimineller Aufsicht fühlen; am besten bleiben sie in Unkenntnis über den Auftrag der Schüler.

Fremdbeobachtungen, die mehr experimentellen Charakter haben, werden an den in das Seminar Neuaufgenommenen vorgenommen. Davon später noch ein Wort.

Und nun erhält die oberste Klasse noch eine wichtige Aufgabe, nämlich die, durch Beobachtungen und zwanglose Unterhaltung festzustellen, wie das Volk, das gewöhnliche Volk, über psychische Erscheinungen denkt und redet. Das ist zugleich ein Ausschnitt aus der großen Arbeit des Lehrers, das volkstümliche Vorstellen und Denken im allgemeinen beobachtend und denkend zu studieren.

Zu allem tritt nun als Ergänzung, und zwar in sehr bescheidenem Umfange das psychologische Experiment. Es wäre eine gewaltige Verirrung, wenn man den gesamten Psychologieunterricht etwa auf das Experiment gründen wollte. Wer die Technik, die hierzu nötig ist, einigermaßen kennt, wird dem ohne weiteres zustimmen. Das Experiment ist wesentlich Arbeitsmittel der Wissenschaft. Als solches ist es vorzüglich; aber der Weg zu wissenschaftlichen Ergebnissen durch das Experiment ist überaus mühevoll und langwierig. Nun hat aber der erste Psychologieunterricht gar nicht die Aufgabe, Wissenschaft zu machen. Er muß die Ergebnisse auf abgekürztem Wege des Selbstfindens geben; er soll das volkstümliche psychologische Denken in das elementarwissenschaftliche überführen. Darum werden durch möglichst exakte Beobachtung ohne besondere Hilfsmittel die Tatbestände in ihren größeren und gröberen Zügen festgestellt, und die feineren Ergebnisse der Wissenschaft müssen einfach mitgeteilt werden. Dabei wird eine bildende Unterrichtsweise immerhin die Problemstellung und die möglichen Wege zur Lösung finden lassen und soweit möglich auch den entscheidenden Versuch vorführen oder ausführen lassen. Ja, es sollen einzelne Versuche auch im wissenschaftlichen Sinne regelrecht durchgeführt werden; denn die Schüler sollen die Arbeitsmittel ihrer Wissenschaft praktisch kennen lernen. Daß dies nun für jeden

einzelnen nur in beschränktestem Umfange möglich ist, kann nicht geändert werden. Das ist ja bei jedem Fachstudium auch so. Nur an einigen typischen Aufgaben kann der Studierende die Arbeitsweise seiner Wissenschaft genau kennen lernen; im übrigen ist er eben auch auf autoritative Mitteilung angewiesen. Darum bleibt auch hier nur eins übrig: Arbeitsteilung. Einige immerhin wertvolle Versuche können als Massenversuche mit der ganzen Klasse ausgeführt werden, z. B. Assoziationsversuche mit Hilfe eines großen Tachistoskops, Raumauffassungsversuche mit Hilfe von Wandtafelzeichnungen, Gehörs- und Zeitsinnversuche u. a. m. Andere können mindestens von einer Gruppe ausgeführt werden, die sogenannten Gruppenversuche, für die einige Apparate mehrfach angeschafft oder hergestellt werden. Die meisten Versuche aber müssen Einzelversuche bleiben, und sie müssen sich auch auf einige Gebiete beschränken, zwischen denen von Jahr zu Jahr gewechselt werden kann. Werden heuer z. B. vor allem Schwellenuntersuchungen gemacht, so können im nächsten Jahre Versuche über Ermüdung, im dritten Jahre Gedächtnisversuche usw. angestellt werden.

Für den Schulbetrieb müssen psychologische Apparate erfunden und gebaut werden; die der Institute sind meist viel zu teuer und gehen in ihren Ansprüchen, eben weil sie rein wissenschaftlichen Zwecken dienen sollen, weit über das hinaus, was man für den Einführungsunterricht brauchen kann. Einige Apparate, vor allem ein Kymographion und entsprechende Schreibhebelvorrichtungen, einige genaugehende Federmotore oder kleine elektrische Motore, einige kleine Akkumulatorenbatterien u. dgl. m. sind natürlich unbedingt nötig. Andere muß man sich selbst herstellen oder von geschickten Handwerkern herstellen lassen. (Der Handfertigkeitsunterricht kann hierin schöne Erfolge zeitigen!) Dabei ist zu beachten, daß der Apparat seine psychologische Aufgabe möglichst exakt leisten muß, während alles Beiwerk primitiv sein kann. Ob ein solcher Übungsapparat von 2, 3 oder 4 Mann zu bedienen ist, macht für unsern Zweck nichts aus. Alle Bewegungen, bei denen es nicht auf unbedingte Gleichmäßigkeit ankommt, können von Versuchshelfern besorgt werden; ja kurzstreckige Bewegungen können so exakt eingeübt werden, daß die Differenzen innerhalb einer Grenze bleiben, die auch wissenschaftlichen Ansprüchen genügt.

Auf der Hygieneausstellung in Dresden 1911 hatte ich eine Anzahl solcher Apparate ausgestellt, von denen nun einige genannt werden mögen: Ein Ästhesiometer zur Untersuchung von Druckempfindungen, besteht aus einem zwischen zwei Kartonblättchen eingeklemmten, mit Millimetereinteilung versehenen weißen Pferdehaar. Als Raumschwellenapparat (Weberscher Versuch) dient eine im Handel erhältliche Kolumbuslehre mit Nonius. Für Stab-, Zug- und aktive Druckempfindung sind einfache Hebelapparate mit Laufgewichten gebaut worden. Ein Schallhammer dient zur Untersuchung von Tonintensitäten. Ein mit Wasser halb gefülltes Weinglas, dessen Inhalt auf einfache Weise vermehrt und vermindert werden kann, dient als Ton-

quelle für feinste Tonabstufungen (Erfindung eines Schülers!). Mit Farbscheiben, die an einem kleinen Elektromotor befestigt werden können, wird die Empfindlichkeit für Farbhelligkeiten und Farbtöne untersucht. An einem mit farbiger Flüssigkeit gefüllten dreiseitig prismatischen Trog lassen sich mit Hilfe eines verschiebbaren Spaltes feine Abstufungen von Farbenintensitäten herstellen. Ein Punktdistanzapparat besteht aus einer weißen Fläche und aus einer auf dieser verschiebbaren Glastafel, deren Bewegungen auf $^1/_{20}$ mm genau erfolgen können. Noch einfacher ist ein Apparat, mit dem man Punktdistanzen durch den Tastsinn wahrnehmen kann. Die Auffassung einfachster Raumformen durch das Auge wird an großgezeichneten Dreiecken oder an fein einstellbaren Fadendreiecken untersucht. Ein vereinfachter Freyscher Tropfapparat, bei dem aus einem Gefäße in gut abzumessenden kleinen Zeiträumen Tropfen auf eine leere Büchse aufschlagen, dient als Zeitsinnmesser. Ein Tischtachistoskop, aus mehreren Blättern quadrierten Papieres bestehend, ermöglicht ganz feine tachistoskopische Versuche und dient zum Messen des Umfanges der Aufmerksamkeit, dient auch als Gedächtnisapparat für Massenversuche. Mit etwas komplizierteren Apparaten, bei denen Hinterräder von Fahrrädern verwendet werden, werden Aufmerksamkeitsversuche verschiedener Art angestellt. Die Periodizität der Aufmerksamkeit ist sehr exakt untersucht worden mit Hilfe eines Kartonblattes, auf dem eine feine Bleistiftlinie gezeichnet war. Alle die genannten Versuche sind nun auch als Ermüdungsversuche vorgenommen worden, und es sind in einer halbjährigen Reihe von Versuchen Ergebnisse festgestellt worden, die beinahe Anspruch auf wissenschaftliche Beachtung erheben können. Ein Album mit Bildern und den Zusammenstellungen der Ergebnisse war auf der Hygieneausstellung in Dresden mit vorgelegt worden. Unser Stolz ist der Zeitmeßapparat, mit dem man — allerdings mit gewissen Erschwernissen für die Beobachtung — Zeiten bis abwärts zu $^1/_{500}$ Sekunde ablesen kann.

Die Schüler helfen in diesem Punkte selbst mit sinnen und erfinden. Und da die Versuche mehr als freiwillige wissenschaftliche Arbeit angesehen werden, die nicht zensiert wird und auch keinen Vorteil bringt, können die Schüler an der Arbeit selbst die Freude empfinden, die ein reines wissenschaftliches Interesse bereitet. Der Lehrer muß sich nur mit ihnen freuen können über die innere Vollendung des Versuches selbst, nicht etwa über rasche Ergebnisse. Die können ja nur zeigen, wie nahe wir mit unsern einfachen Anordnungen an exakt wissenschaftliche Ergebnisse herankommen können. Diese sollen aber den Schülern vorher gar nicht bekannt sein; zum Teil sind ja auch die Versuche noch gar nicht ausgeführt worden, so daß eine Vorausnahme des Ergebnisses nicht möglich ist. Die wichtigste Eigenschaft des Experimentators, die kritische Vorsicht, muß als wichtigstes inneres Ergebnis der Arbeit sich zeigen.

Die Versuche werden so verteilt, daß auf je 2 oder 3 Schüler ein Versuch kommt; als Versuchspersonen dienen jüngere Schüler, in denen

auf diese Weise schon ein gewisses Interesse an der Sache geweckt wird. Die Schüler können sich auch selbst eine Aufgabe stellen, die mit der Gesamtjahresaufgabe zusammenhängt. Nach einem Drittel- oder Halbjahre wechseln die Aufgaben, wählt sich jeder Schüler eine neue Aufgabe. Über die fertige Arbeit ist ein ausführlicher Bericht zu geben.

Wie im einzelnen die Versuche ausgeführt werden, kann ich natürlich hier nicht eingehend darstellen; daß der Lehrer als Ratgeber und Kritiker stets, wenn es nötig ist, zur Hand sein muß, versteht sich, ebenso, daß für die zweckmäßigste Art der Ausführung und der Aufzeichnung Winke nötig sind.

Der eigentliche pädagogische Zweck tritt bei dem Psychologieunterricht zunächst völlig zurück. Das psychologische Denken hat seinen Wert in sich, und vor allem, wenn es auf scharfe Selbstbeobachtung gegründet wird, seinen Wert in dem tiefgehenden Einflusse auf die eigene geistige Arbeit des Schülers. Das ist ja auch ein pädagogischer Wert, aber doch in anderem Sinne, als es landläufig aufgefaßt wird. Wie sie hier verstanden wird, ist die Psychologie ein allgemeinbildendes Fach. Und es ist nur zu beklagen, daß die übrigen höheren Schulen dieses Faches entbehren. Die pädagogische Auswertung ergibt sich im Anschlusse an die psychogenetischen Beobachtungen ohne weiteres; sie soll aber doch nicht vor dem zweiten Jahre des Lehrganges eintreten. Die Psychologie kann ohne die Logik, Ästhetik und Ethik die Pädagogik nicht begründen; darum müssen erst diese Zweige der Philosophie in ihren Grundzügen den Schülern dargeboten worden sein; mindestens muß das mit der Logik geschehen sein. Die Ethik ist allerdings in ihrer volkstümlichen und kindlichen Form bereits Gegenstand des Religionsunterrichts gewesen und ergibt sich aus der Lebenserfahrung und der vorangegangenen Erziehung im allgemeinen. Mit der Ästhetik weiß man heutzutage noch nicht viel anzufangen, vor allem, weil man sie zu eng auffaßt. Würde man sie, wie ich dies an anderem Orte vorgeschlagen habe, allgemein als die Lehre vom richtigen Ausdruck auffassen, dann wäre man wohl schon längst dabei, sie gründlich mit den zukünftigen Lehrern durchzuarbeiten.

Und doch kann die Einführung in die Methodik, vor allem die praktische Einführung nicht darauf warten, bis das alles erledigt ist. Sie muß demnach auch noch auf anderem Wege zum Ziele zu kommen versuchen, eben auf dem Wege des Probierens, auf dem Wege, auf dem Tausende von Volksschullehrern und Tausende von höheren Lehrern eben ihre Berufskunst wesentlich erlernen. Immerhin muß bei diesen Proben und ersten Versuchen ein gewisser Plan eingehalten werden, der die inzwischen erworbenen Kenntnisse auf dem Gebiete der Psychologie und der normativen Hilfswissenschaften von Strecke zu Strecke mit aufnimmt.

Ich beginne die methodischen Versuche damit, daß sich die Schüler — es sind dieselben, mit denen die Psychologie begonnen wird — an dem Unterrichte selbst schulmeisternd beteiligen, indem sie, wo immer

es angeht, die Unterrichtsimpulse und die Fragen, die das Unterrichtsgespräch weiterführen sollen, selbst zu stellen haben. Ein bestimmtes Zeichen sagt, wo dies geschehen soll. So geht ganz unbemerkt die Arbeit des Schülers in die des Lehrers mit über. Von einem bestimmten Zeitpunkte an haben die Schüler auf meine Frag- und Unterrichtsweise zu achten, auch auf das Formelle. Das lenkt keineswegs von der Sache ab; denn die Frage des Lehrers gehört mit ihrer Form streng zur Sache; sie gibt ja in vielen Fällen den logischen Leitfaden für die Gedankenführung. Und erst, wenn der Schüler auch sie mit beachtet und geistig verarbeitet, erhält er den geschlossenen inneren Zusammenhang des Ganzen. Der mir vorgeschriebene Lehrgang sieht für das Ende des ersten Jahres, das hier in Frage kommt, methodologische Vorübungen vor. Wir sind bereits mitten in solchen drin. Von Weihnachten ab aber werden nun die gekennzeichneten Übungen auch kurz besprochen. Vor Schluß der Stunde wird der methodische Gang wiederholt und sein Aufbau betrachtet; Einzelimpulse und Fragen werden herausgehoben und nach Form und Zweck besprochen. Und immer intensiver wird die Arbeit, je näher wir an Ostern herankommen: an entscheidenden Stellen des Unterrichts gibt der Lehrer durch ein Zeichen an, daß die Schüler auf das folgende besonders aus methodischen Gründen zu achten haben; zwei Schüler sind beauftragt, für je eine Stunde derartige Stellen des Unterrichts zu stenographieren. Sie werden dann am Schlusse oder in der nächsten Stunde zu Anfange besprochen.

So kann nicht in jeder Stunde verfahren werden — es handelt sich übrigens, damit ich nicht mißverstanden werde, sei es gesagt, nur um die Stunden für Psychologie und Logik und Pädagogik —; aber wenn irgend möglich, geschehe es. Zwar verpflichtet das den Lehrer zur sorgfältigsten Formung seiner Impulse; das ist aber für ihn und seine Schüler eine heilsame Zucht. Pedantisch braucht er nicht zu sein, freilich dann auch nicht in seinen Anforderungen an die Fragweise der Schüler.

Die selbständigen Lehrversuche sollen nach den im Seminar herrschenden Bestimmungen für die Kinder der Übungsschule wirklicher Unterricht sein; das ist nach meiner Ansicht nicht richtig. Es können diese Versuche natürlich nichts andres sein als pädagogische Schülerversuche, für deren Aufbau nicht der Lehrplan der Übungsschule, sondern nur ein aus der Natur der Versuche heraus entwickelter Plan gelten kann. Das setzt freilich eine völlig andre Stellung der Übungsschule zum Seminar voraus. Unter den gegebenen Verhältnissen müssen die planmäßigen Versuchsübungen den eigenen Lehrversuchen voraus- und zur Seite gehen, und die Lehrversuche selbst müssen eben auf Gedeih und Verderb, im Vertrauen auf einen gewissen Instinkt der zukünftigen Schulmeister begonnen werden. Die stete Aufsicht eines Seminarlehrers wird ja das Schlimmste zu verhüten wissen. Der Lehrer für Methodik muß daneben aber, wie gesagt, besondere Übungen nach einem wohldurchdachten Plane anstellen, und in den Lehrübungen werden die Schüler vorzugsweise die Teile des Unter-

richts ausführen müssen, die durch diese Übungen vorbereitet worden sind. Soweit lassen sich die beiden Teile der Arbeit vereinigen.

Die Sonderübungen beginnen mit dem Erzählen. Als erste Aufgabe habe ich gern die gestellt: In Lessings Minna von Barnhelm erzählt der Diener Just seinem Herrn, wie er zu seinem häßlichen Pudel gekommen ist. Diese Geschichte soll, ohne daß sie vorher wieder gelesen wird, erzählt werden. Die Schüler schreiben die Geschichte nieder. Einzelne Versuche werden vorgelesen, und dann wird das Original damit verglichen. Die Schüler sind meist sehr erstaunt, wie gelehrt sie sprechen im Vergleich zu dem, wie Lessing den Diener sprechen läßt. Es handelt sich um die volkstümliche Ausdrucksweise, die die Schüler in der Schule anwenden lernen sollen. Es wird weiter versucht, ein Stück aus Peter Hebel aus dem Kopfe niederzuschreiben und dann mit dem Urtext zu vergleichen. Auch hier dasselbe Erstaunen. Dann werden drei oder vier Abschnitte aus einem wissenschaftlichen Aufsatze, der sich dazu eignet, in volkstümliche Sprache umzusetzen versucht. Schon hierbei gilt es zu überlegen, worin denn eigentlich das Eigentümliche des Volkstümlichen liegt. Das wird durch gründliche Betrachtungen festgestellt und eingeübt. Aus der Bibel, aus geschichtlichen Werken usw. müssen die Schüler nun kindliche Darstellungen bilden. Dann wird das Wiedererzählen der Kinder, das immer frei gefordert wird, beobachtet. Die Schüler lernen daraus für ihr Darstellen außerordentlich viel. Sie müssen weiter beobachten, wie Kinder eigene kleine Erlebnisse erzählen. Das haben sie nachzubilden und dabei zu beachten, daß sie die Art der Kinder treffen, ohne doch kindisch zu werden. Nun geht es an das Aufsuchen wirklich guter kindtümlicher Erzählungen, Verschen usw. Es werden Stücke vorgelesen und zensiert; für das Urteil sind die Gründe anzugeben. Bisher war der Begriff „kindlich“ und „volkstümlich“ allgemein verstanden, nunmehr gilt es, ihn auf die verschiedenen Altersstufen zu übertragen; es ist eine Geschichte für die drei Hauptstufen verschieden zu erzählen.

Ähnliche Versuche sind dann mit dem Beschreiben von Gegenständen vorzunehmen. Vor der Klasse der Kinder hängt eine der Schreiberschen Tafeln mit Vögeln. Der Seminarist beschreibt einen davon, ohne daß die Kinder vorher erfahren, welcher es sein soll; dann haben die Kinder zu zeigen, welcher Vogel beschrieben worden ist. Der Schüler hat weiter einen Vogel zu beschreiben, ohne daß die Kinder die Tafel sehen; wenn die Beschreibung zu Ende ist, haben sie den beschriebenen zu zeigen. Alle Schüler haben zu beobachten, wie weit bei Fehlern der Lehrer und wie weit das Kind schuld ist. Eine weitere Übung besteht darin, daß ein Schüler beschreibt, und die anderen das nachzeichnen, was jener beschreibt; dieselbe Übung wird zum Vergleiche an einigen klassischen Beschreibungen ausgeführt, z. B. an der des Straßburger Münsters in Goethes Wahrheit und Dichtung. Einige wissenschaftliche Beschreibungen werden in kindliche Sprache übersetzt.

Die weiteren Übungen, die sich auf das Entwickeln, das Schil-

dern usw. beziehen, werden in ähnlicher Weise ausgeführt. Das soll nun nicht weiter hier dargestellt werden.

Das gesamte Gebiet der praktischen Pädagogik kann natürlich nicht in so eingehender Weise behandelt werden. Darum auch hier für das übrige nur noch einige Andeutungen. Die planmäßigen methodischen Übungen stehen vor allem unter dem Gesichtspunkte der Suggestibilität. Es gilt überall die Frage: Wie kann ich irgend einen psychischen Verlauf so beeinflussen, daß er den gewünschten Erfolg hat? Wie kann ich irgend ein Element des Vorganges zum herrschenden machen? Wie kann ich den vorwiegend assoziativen Vorgang zu einem apperzeptiven machen? Wie kann ich seine Nachwirkungen vertiefen?

Als Beispiele, nicht als erschöpfende Darstellungen, mögen die folgenden angeführt werden: An einem einfachen Bilde, das den Kindern gezeigt wird, mögen die Schüler feststellen, wieviel die Kinder aufgefaßt und gemerkt haben, ohne daß ihnen irgendwelche Anweisung gegeben worden war, wie ganz anders sie aber anschauen, wenn ihnen eine bestimmte Anleitung gegeben wird, wie die Aufmerksamkeit gesteigert werden kann durch Verstärkung der Reize, wie durch Hinweise jeder Teil einmal in den Blickpunkt gerückt werden kann und wie wichtig diese heraushebende Isolierung des einzelnen für die Klarheit der Gesamtvorstellung ist. Es ist durch geeignete Versuchsanordnungen nachzuweisen, welche Rolle in den Wahrnehmungen Erinnerungselemente spielen, wie weit das Wahrnehmen durch logische Einschaltungen, durch Vergleichen, durch beziehendes Denken, durch Schlußfolgerungen sich vervollkommnen kann. Versuche, wie sie Meumann über das Auswendiglernen angestellt hat, werden von den Schülern nachgebildet. An Kinderzeichnungen lassen sich sehr schöne Betrachtungen anschließen. Ein Hauptgebiet pädagogischer Beobachtungen ist von jeher die Sprache der Kinder gewesen; als solches betrachten auch wir es; vor allem ist der freie Aufsatz des Kindes auch für angehende Schulmeister schon ein feines Quellenmaterial.

Die Beobachtungen und Versuche sind auch hier bei weitem nicht alle Klassenversuche, es wird auch hier eine weitgehende Arbeitsteilung durchgeführt.

Neben den grundlegenden Einzelaufgaben geht eine Semesterarbeit her, die irgendeine methodische Frage von größerem Umfange zu beantworten sucht, z. B. ist für ein Jahr die ästhetische Wirkung der dichterischen Formen Gegenstand fortlaufender Beobachtung gewesen.

Die so beschriebenen Arbeiten gehören im wesentlichen an den Anfang der pädagogischen Versuche, werden aber doch für den ganzen Lehrgang ihre Bedeutung haben.

An einer pädagogisch-psychologischen Arbeit werden die älteren Schüler mitbeteiligt, nämlich bei der Aufnahmeprüfung, die an der von mir geleiteten Anstalt auch psychologische Untersuchungen enthält.

Diese werden vor der Hand allerdings noch nicht mit ausschlaggebend gemacht für die Aufnahme der Knaben; wir suchen aber doch dabei einfache und zuverlässige Versuchsanordnungen zu finden.

Das dritte Lehrjahr dient der Einführung in die spezielle theoretische Didaktik. Die Angaben für die Versuche spitzen sich also auf die Frage zu, wie die den verschiedenen Fächern entsprechenden Vorstellungs- und Denkweisen hervorgerufen und beeinflußt werden können. Für diese Aufgabe werden nun die Selbstbeobachtungen, die früher ausgeführt worden sind, sich sehr wertvoll erweisen. —

Es wird nicht bestritten werden können, daß die Art des pädagogischen Unterrichts, wie er hier beschrieben worden ist, um so erfolgreicher sein wird, je reifer die Schüler sind, und daß bei jüngeren Schülern manches nicht ganz so ausfallen wird, wie man es wohl wünschen möchte; doch kann ich aus Erfahrung behaupten, daß doch auch jüngere Schüler mit beachtenswertem Erfolge zu solchen Arbeiten gewöhnt werden können. Ebenso wird nicht bestritten werden können, daß ein so eingehendes pädagogisches Arbeiten das Interesse dermaßen in Anspruch nimmt, daß andere Gedankenkreise verhältnismäßig stark zurücktreten. Das würde ohne Einschränkung zu begrüßen sein, wenn der Lehrplan des Seminars so eingerichtet wäre, daß von der Zeit ab, wo die Pädagogik voll auftritt, in den übrigen Fächern ein gewisser Abschluß bereits vorhanden wäre. Es müßte der zukünftige Lehrer in seinem Bildungsgange tatsächlich eine Zeit durchleben, in der er einmal sein ganzes Denken pädagogisch einstellen dürfte, in der seine Berufswissenschaft einmal stark im Vordergrunde stünde, ja, in der eine gewisse Einseitigkeit sich des Schülers bemächtigte, die Art zu denken nämlich, die ihm später in seinem Berufe die höchste Vollendung geben soll.

Das Leipziger Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie.

Von Lehrer Paul Schlager in Leipzig, 1. Schriftführer des Instituts.

Gründung.

Es war im Wintersemester 1905/06, als der Leipziger Lehrer Rudolf Schulze im Kreise seiner Freunde Umfrage hielt, ob sie geneigt wären, die Gründung eines Instituts pekuniär zu unterstützen. Es gelang ihm, auf seiner Zeichnungsliste einen Garantiefonds von 4650 Mk. zusammenzubringen. Es wurden durchschnittlich Summen von 50—100 Mk. gestiftet, doch fanden sich außer einigen größeren Zahlen auch eine ganze Reihe von Posten mit den bescheidenen Summen von 10 und 20 Mk. Das waren die Leipziger „Provisorischen", die bei dieser Gründung auch mittun wollten und die — nebenbei — damals das stattliche Gehalt von 1500 Mk. bezogen.

Am 14. März 1906 erließ Rudolf Schulze in der Leipziger Lehrerzeitung (XIII. Jahrgang Nr. 23) folgenden Aufruf zur Gründung eines Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie.

„Die moderne — experimentelle — Psychologie ist von Leipzig ausgegangen. Wundts Psychologie hat die Welt erobert.

Die Lehrerschaft hat an dieser Arbeit nur geringen Anteil gehabt, ja sie hat sich mit der modernen Psychologie verhältnismäßig wenig beschäftigt. Die Ursache ist, daß die Frage der Lehrerbildung noch nicht in befriedigender Weise gelöst ist.

Einen wirklichen Einblick in eine Wissenschaft kann nur der gewinnen, der sich durch eigene Arbeit mit ihren Methoden vertraut gemacht hat. Dazu ist in einem sechsjährigen Seminarkursus, der seine Zöglinge nur bis zum 20. Lebensjahre führt, nicht Gelegenheit. Die wenigen Lehrer, die mit der Berechtigung zum Studium nach Leipzig kommen, werden durch die Notwendigkeit, nach einer kurzen Studienzeit sich zum Examen vorzubereiten, gezwungen, sich von der Wissenschaft fernzuhalten, die ihnen die wichtigste sein sollte.

So ist es gekommen, daß nur ein verschwindend kleiner Teil der pädagogischen Studenten sich ernsthaft mit der experimentellen Psychologie beschäftigt hat. Das hat wieder zur Folge gehabt, daß in der Zeit, in welcher die experimentelle Psychologie einen Fortschritt nach dem anderen zu verzeichnen hatte, für die Anwendung der neuen

Psychologie und ihrer Methoden auf die Pädagogik fast nichts geschehen ist. Die Universität hatte zu einer solchen Erweiterung ihrer Ziele eigentlich auch kein Recht, denn ein Lehrstuhl für experimentelle Pädagogik besteht in Deutschland nicht. Das wird in absehbarer Zeit kaum anders werden.

Daß die experimentelle Methode auch auf pädagogische Probleme anwendbar ist, dagegen lassen sich theoretische Einwendungen nicht mehr geltend machen. Es ist bekannt, daß auf diesem Gebiete bereits erfolgreiche Arbeit geleistet worden ist.

Bei dieser Arbeit war bisher jeder einzelne auf sich selbst angewiesen, da ein Institut für experimentelle Pädagogik in Deutschland nicht besteht. Dadurch ist die Entwicklung der experimentellen Pädagogik außerordentlich aufgehalten worden; denn die experimentelle Methode erfordert Aufwendungen für Apparate usw., die der einzelne Lehrer nicht zu leisten imstande ist.

Aus diesem Grunde ist in neuerer Zeit hier und da der Gedanke aufgetaucht, die Lehrerschaft möge selbst Hand ans Werk legen. Für den Leipziger Lehrerverein ist der Gedanke nicht neu; er ist schon vor Jahren erörtert worden.

Für keinen deutschen Lehrerverein liegen die Verhältnisse so günstig, wie gerade für unsern Verein. Leipzig hat das älteste und bedeutendste Institut der Welt; eine Anzahl Leipziger Lehrer hat bereits dort gearbeitet, der Verein ist groß genug, um mit Leichtigkeit die pekuniären Opfer zu bringen, die notwendig sind; er ist ferner der einzige Verein in Deutschland, der in seinem eigenen Vereinshaus den natürlichen Mittelpunkt für ein solches Institut bereits vorfindet.

Die Aufgabe des Instituts müßte sein, die Lehrer in die experimentelle Psychologie einzuführen, ihnen Gelegenheit zu geben, selbständige Untersuchungen anzustellen und das Interesse für die experimentelle Psychologie zu verbreiten. Ein in weiterer Ferne liegendes Ziel würde sein, Bausteine zu liefern für die experimentelle Pädagogik.

Daraus würden folgende Sonderaufgaben erwachsen:

1. Ein regelmäßig abzuhaltender allgemeiner Einführungskursus für Anfänger.
2. Vorträge über ausgewählte Kapitel der experimentellen Psychologie für Fortgeschrittene.
3. Praktische Übungen zur Einführung in die Methoden der experimentellen Psychologie und Pädagogik.
4. Untersuchungen aus dem Gebiete der experimentellen Psychologie.
5. Untersuchungen aus dem Gebiete der experimentellen Pädagogik.
6. Veröffentlichung der (unter 4. und 5.) angestellten Untersuchungen.
7. Ferienkurse für auswärtige Lehrer.

Die finanzielle Seite der Frage gibt zu Bedenken nicht Anlaß. Der Leipziger Lehrerverein ist sicher bereit, für diesen Zweck etwas aufzuwenden.

Es fehlt nun an weiter nichts, als daran, daß alle, die an dieser Frage Interesse haben, sich zu gemeinsamer Arbeit zusammentun und den Entschluß fassen, eine Einrichtung zu schaffen, zu deren Gründung der Leipziger Lehrerverein insbesondere berufen zu sein scheint, eine Einrichtung, die sicher der deutschen Schule und unserem Vereine von Nutzen sein wird.

Darum sind alle Mitglieder des Leipziger Lehrervereins und alle Freunde der Sache gebeten, Donnerstag, den 15. März 1906, abends 6 Uhr, im Lehrervereinshaus zu einer Besprechung zusammenzukommen.

Es ist zu wünschen, daß kein Kollege fehlt, der selbst in die experimentelle Psychologie eingeführt werden möchte. Ganz besonders sind auch diejenigen gebeten, die bereits im Wundtschen Institut gearbeitet oder sonst sich mit den Methoden der experimentellen Psychologie vertraut gemacht haben, damit sie durch ihren Rat die Angelegenheit fördern."

Die Versammlung am 15. März 1906 zeigte, daß im Leipziger Lehrerverein ein großes Interesse für die Gründung eines solchen Instituts vorhanden war. Über 30 Leipziger Lehrer erklärten sofort ihren Beitritt. Der Leipziger Lehrerverein erklärte, daß er den Garantiefonds zwar übernehmen, ihn aber in einer günstigeren Finanzperiode an die Stifter wieder zurückzahlen werde. Dies geschah im Jahre 1908.

Am 3. Mai 1906 gründete darauf der Verein das Institut und wählte zum wissenschaftlichen Leiter Privatdozent Dr. Max Brahn und zum Vorsitzenden Lehrer Rudolf Schulze. Rudolf Schulze hat dem Institut 5 Jahre vorgestanden. Um sich ganz seiner Schöpfung widmen zu können, nahm er ein Jahr Urlaub, und als ihm ein weiterer Urlaub versagt wurde, schied er ein Jahr völlig aus dem Schuldienste aus. Anfang 1912 legte er aus Gesundheitsrücksichten sein Amt als Institutsvorsitzender nieder. Erster Vorsitzender ist seit dieser Zeit Lehrer Osw. Meyrich. Seit dem Jahre 1910 wird der wissenschaftliche Leiter durch einen Assistenten unterstützt. 1910 bekleidete dieses Amt Dr. G. Deuchler, seit 1912 Joh. Handrick.

In vier bescheidenen Räumen im zweiten Stockwerk des Lehrervereinshauses, Leipzig, Kramerstraße 4, fand sich die erste Arbeitsgemeinde zusammen. Beim ersten Einführungskursus, den Dr. Brahn abhielt, mußten beide Türen des Vortragszimmers geöffnet werden, damit die Hörer im angrenzenden Zimmer und auf dem Korridor Platz fanden. Der Kursus mußte mit einer zweiten, gleich großen Gruppe von Hörern sofort wiederholt werden.

So erwiesen sich schon in der ersten Zeit die vorhandenen Räume als völlig unzureichend. Im Jahre 1908 überwies der Verein dem Institut das ganze Stockwerk, das zweckentsprechend umgebaut wurde. Das Institut verfügt jetzt über einen großen Hörsaal, in dem 100 Personen Unterkunft finden können, einen kleinen Hörsaal für 50 Hörer, fünf Arbeitszimmer für experimentelle Untersuchungen und eine Dunkelkammer. Die Zimmer haben außer einer Starkstromanlage für Beleuchtung und Projektion auch eine große Schwachstromanlage, die

von einer in einem Nebenraume des Instituts befindlichen 42zelligen Akkumulatorenbatterie aus jedes Zimmer mit Strom für die verschiedenen Apparate versieht. An einem Zentralschaltbrett lassen sich außerdem Stromverbindungen zwischen je zwei Zimmern herstellen, so daß Experimentator und Beobachter, wie das ja für viele Versuche unbedingtes Erfordernis ist, in verschiedenen Räumen untergebracht werden können.

Mitglieder.

Aktive Mitglieder, die in der Hauptsache Leipziger Lehrer und Lehrerinnen sind, zählte das Institut 1906: 47, 1907: 70, 1908: 85, 1909: 115, 1910: 129, 1911: 182, 1912: 194.

Am 11. Juli 1912 ernannte der Leipziger Lehrerverein Wilhelm Wundt anläßlich seines 80. Geburtstages zum Ehrenmitglied des Instituts (Leipziger Lehrerzeitung, XIX, 38; S. 887).

Mit der Erweiterung des Instituts, mit dem Anwachsen der Mitgliederzahl erhöhten sich natürlich auch die Ausgaben. Erfreulicherweise hat die Opferwilligkeit des Leipziger Lehrervereins mit dieser Entwicklung gleichen Schritt gehalten. Es sind bis jetzt für das Institut im ganzen bereits mehr als 45000 Mk. aufgewendet worden. Diese Summe ist zum allergrößten Teile von den Mitgliedern des Leipziger Lehrervereins aufgebracht worden. Seit dem Jahre 1909 haben sich dem Institut aber auch andere Hilfsquellen erschlossen. Es leisten außer den in der Übersicht (Seite 362), aufgeführten großen Vereinen und Behörden die passiven Mitglieder (Förderer) ganz ansehnliche Beiträge. Solche passive Mitglieder zählt das Institut zurzeit 87, nämlich 40 Lehrervereine, 19 Professoren und Lehrer, 10 Lehrerkollegien, 9 Buchhändler und Schriftsteller, 5 Seminare, 4 Damen.

Satzungen.

§ 1. Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie gilt als eine wissenschaftliche Vereinigung des Leipziger Lehrervereins nach § 20 des Statuts vom Leipziger Lehrerverein.

§ 2. Das Institut verfolgt den Zweck, die Mitglieder in die experimentelle Pädagogik und Psychologie einzuführen, Gelegenheit zu geben für selbständige wissenschaftliche Arbeiten auf beiden Gebieten und weitere Kreise für beide Wissenschaften zu interessieren.

§ 3. Diesem Zwecke dienen folgende Veranstaltungen:
a) Einführungskurse,
b) selbständige Arbeiten der Mitglieder,
c) Ferienkurse für auswärtige Lehrer,
d) Veröffentlichungen,
e) eine wissenschaftliche Bibliothek.

§ 4. Die Einrichtungen des Instituts werden benutzt nach Maßgabe des vom Leipziger Lehrerverein genehmigten „Regulativs für die Benutzung des Instituts“.

§ 5. Der Leipziger Lehrerverein unterhält das von ihm begründete Institut und besoldet den vom Institut angestellten wissenschaftlichen Assistenten. Das gesamte Vermögen des Instituts ist Eigentum des Leipziger Lehrervereins.

§ 6. Die Leitung des Instituts steht dem Vorstand desselben zu.

§ 7. Der Vorstand besteht aus dem wissenschaftlichen Leiter, dem 1. und 2. Vorsitzenden, dem Redakteur der Veröffentlichungen, dem 1. Kassierer und dem 1. Schriftführer.

Der 1. Vorsitzende des Leipziger Lehrervereins hat das Recht, an den Sitzungen des Vorstandes teilzunehmen und mit abzustimmen.

§ 8. Dem wissenschaftlichen Leiter des Instituts untersteht die wissenschaftliche Leitung des Instituts. Er hat insbesondere zu entscheiden über die Verteilung der Arbeiten im Institut.

§ 9. Dem 1. Vorsitzenden steht die Vertretung des Instituts zu. Er hat insbesondere dem Leipziger Lehrerverein in einer Wochenversammlung einen jährlichen Bericht zu geben.

§ 10. Dem Redakteur der Veröffentlichungen steht die Redaktion der Veröffentlichungen des Instituts zu. Der Institutsleiter kann zugleich Redakteur sein.

§ 11. Der 1. Kassierer verwaltet die Kasse des Instituts. Er hat dem Vorstand des Leipziger Lehrervereins eine Abrechnung und ein Jahresbudget zur Genehmigung vorzulegen.

§ 12. Der 1. Schriftführer führt das Institutstagebuch, benachrichtigt die Mitglieder von den Veranstaltungen im Institut und erledigt die geschäftliche Korrespondenz.

§ 13. Die Vorstandsmitglieder werden nach Vorschlag des Wahlausschusses des Leipziger Lehrervereins durch eine Wochenversammlung des Leipziger Lehrervereins gewählt. Sie erhalten keine Vergütung.

§ 14. Die Wahl des Institutsleiters und des Redakteurs erfolgt auf 3 Jahre, die des 1. und 2. Vorsitzenden, des 1. Kassierers und des 1. Schriftführers auf je ein Jahr.

§ 15. Die Vorstandsmitglieder sind nach Ablauf ihrer Amtsperiode wieder wählbar.

§ 16. In der anfangs jedes Jahres abzuhaltenden Hauptversammlung werden der Bibliothekar, ein 2. Kassierer und ein 2. Schriftführer gewählt.

§ 17. Alle Wahlen und Wahlvorschläge werden von einem Instituts-Wahlausschuß vorbereitet. Die Wahlvorschläge des Instituts werden dem Wahlausschuß des Leipziger Lehrervereins mitgeteilt. Der Instituts-Wahlausschuß besteht aus 5 aktiven Mitgliedern des Instituts, die Mitglieder des Leipziger Lehrervereins sein müssen. Sie werden in der Hauptversammlung des Instituts gewählt. Jedes Jahr scheiden 3 bezw. 2 Mitglieder aus, die wieder wählbar sind. Die 3 zum ersten Male Ausscheidenden

werden durch das Los bestimmt. Der 1. Vorsitzende des Instituts hat das Recht, an den Sitzungen des Instituts-Wahlausschusses teilzunehmen und mit abzustimmen.

Regulativ für die Benutzung des Instituts.

A. Aktive Mitglieder des Instituts.

§ 1. Die Benutzung des Instituts steht jedem Mitgliede des Leipziger Lehrervereins gegen Zahlung von 10 Mk. Jahresbeitrag frei. Nach einjähriger Mitgliedschaft beträgt der Mitgliedsbeitrag 5 Mk. fürs Kalenderjahr.

§ 2. Der Mitgliedsbeitrag für Nichtmitglieder des Leipziger Lehrervereins beträgt fürs 1. und 2. Semester je 20 Mk., dann fürs Semester 10 Mk.

§ 3. Das Institut erwirbt durch den Beitritt eines aktiven Mitgliedes das alleinige Recht auf Veröffentlichung der Resultate aller von diesem Mitglied im Institut angestellten Untersuchungen.

§ 4. Die aktiven Mitglieder verpflichten sich, dem Redakteur die Ergebnisse ihrer Arbeiten zum Zwecke der Veröffentlichung mitzuteilen, insbesondere alle schriftlichen Aufzeichnungen, die ihre Arbeiten im Institut betreffen. — Im Falle einer Veröffentlichung erhält jeder Autor 30 Mk. Honorar pro Bogen (16 Druckseiten).

B. Passive Mitglieder (Förderer) des Instituts.

§ 5. Vereine, Lehrerkollegien und Privatpersonen, die beabsichtigen, das Institut zu fördern, können die passive Mitgliedschaft des Instituts erwerben durch jährliche Zahlung von 20 Mk. und mehr.

§ 6. Die passiven Mitglieder erhalten die in den Jahren ihrer Mitgliedschaft erscheinenden Veröffentlichungen gratis.

§ 7. Die passiven Mitglieder werden in einer besonderen, jährlich zu veröffentlichenden Liste als Förderer des Instituts aufgeführt.

C. Einführungskursus.

§ 8. Für den Einführungskursus ist zu zahlen:

a) von Mitgliedern des Instituts . . . . nichts,
b) von Mitgliedern des Leipziger Lehrervereins . . . 3 Mk.,
c) von auswärtigen Lehrern, die nicht Mitglieder des Leipziger Lehrervereins sind . . . . 5 Mk.,
d) von Leipziger Lehrern, die nicht Mitglieder des Leipziger Lehrervereins sind, und von Nichtlehrern . 10 Mk.

Wissenschaftliche Veranstaltungen.

a) Einführungskurse:

vom 10. X.—17. XI. 1906, Mittwochs und Sonnabends von 6—8;
vom 10. IV.—15. V. 1907, Mittwochs von 6—8;
vom 11. XI. 1907—2. III. 1908, Montags von 1/2 8—9;
vom 26. X. 1908—15. II. 1909, Montags von 1/2 8—9;

vom 2. XI. 1909—15. II. 1910, Dienstags von 7—½9; Fortbildungskursus vom 7. XI. 1910—20. II. 1911, Montags von 8—½10; vom 27. XI. 1911—4. III. 1912, Montags von 8—½10.

In diesen Kursen werden die wesentlichen Apparate [1]), Instrumente und Versuchsanordnungen der modernen Psychologie von Dr. Brahn vorgeführt und ausführlich theoretisch und in ihrer praktischen Handhabung besprochen.

b) Ferienkurse

(mit derselben Aufgabe) wurden in den Michaeliswochen jedes Jahr im Anschluß an den Akademischen Ferienkursus des Sächsischen Lehrervereins abgehalten, geleitet von Dr. Brahn, Schulze und Schlager. Die Teilnehmerzahl betrug 1906: 30; 1907: 80; 1908: 62; 1909: 87; 1910: 86; 1911: 59; 1912: 75.

c) Diskussionsabende

wurden mit den aktiven Mitgliedern des Instituts abgehalten im Jahre 1906: 1; 1907: 5; 1908: 9; 1909: 6; 1910: 11; 1911: 22; 1912: 34. [2]) An diesen Abenden werden vom wissenschaftlichen Leiter oder von anderen Dozenten der Universität, vom Assistenten, zumeist aber von Mitgliedern des Instituts Vorträge oder Berichte geboten über die im Gange befindlichen experimentellen Untersuchungen des Instituts und über aktuelle pädagogische oder psychologische Probleme, neue Bücher, Aufsätze aus pädagogisch-psychologischen Zeitschriften.

---

[1]) Das Institut verfügt zurzeit über folgende Apparate: Allgemeine physikalische Apparate, Meßinstrumente, Stromkreisutensilien, mehrere Beruẞvorrichtungen, Tabellen nebst Kurven und Tafeln zu Demonstrationszwecken, Diapositive von Apparaten und Versuchsanordnungen und sonstige Hilfsapparate (Akkumulatorenbatterie von 42 Zellen à 2 Volt), ferner fast alle wesentlichen Apparate zur Untersuchung für das Gebiet der niederen Sinne, der Akustik, Optik, Aufmerksamkeit, der Reaktionsvorgänge, des Zeitsinns und der psychologischen Graphik, es seien hiervon genannt: Blutkörperzählapparat, Hämometer, Kontaktpendel, Tonometer nach Hornborstel, Olfaktometer nach Zwaardemaker, mehrere Ästhesiometer und Dynamometer, zwei Farbkreisel, ein Rotationsapparat nach Zimmermann zur beliebigen Veränderung und Ablesung des Sektorenverhältnisses zweier ineinandergeschobener Farbscheiben während der Rotation, ein Doppelprojektionsapparat, Gedächtnisapparat nach Ranschburg-Wirth, Gedächtnisapparate nach Zimmermann und nach Schulze, Chronoskop nach Hipp, Chronoskop nach Schulze, Fallapparat nach Ebbinghaus, elektromagnetische Stimmgabeln für 100 und 500 Schwingungen, von der technischen Reichsanstalt geeichte Stimmgabeln auf Resonanzboden zu 500 und 1000 Schwingungen, 2 Chronometer, Chronograph nach Jaquet, Schallschlüssel nach Sommer, 2 Metronome, 3 Schallhämmer, Kartenwechsler nach Alber, Apparat zur Darstellung aller möglicher Dreiecke nach Deuchler, Kontrollhammer, Chronograph nach Wundt, Tachistoskop nach Netschajeff, Pendeltachistoskop nach Deuchler, Einrichtung zur Heringschen Schleife, 3 Kymographien, 1 Federkymographion nach Schulze, Pneumographen, Plethysmographen, 3 Ergographen, Reaktionstaster für einfache und zusammengesetzte Reaktionen, Personenwage.

[2]) Die einzelnen Themen sind enthalten in der Broschüre: Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie. 32 Seiten. Leipzig 1912, erhältlich durch Paul Schlager, Leipzig, Eutritzscher Str. 19 II.

d) Bibliothek.

Das Institut hält folgende Zeitschriften: Archiv f. d. gesamte Psychologie (Meumann-Wirth), Archiv f. Pädagogik (Brahn-Döring), Fortschritte d. Psychol. (Marbe), Journal f. Psychol. u. Neurologie, Psychol. Arbeiten (Kraepelin), Psychol. Studien (Wundt), Zeitschr. f. angewandte Psychol. (Stern-Lipmann), Zeitschr. f. Biologie, Zeitschr. f. Kinderforschg. (Trüper), Zeitschr. f. pädag. Psychol. (Meumann-Scheibner), Zeitschr. f. Pathopsychol. (Specht), Zeitschr. f. Psychol. (Ebbinghaus), Zeitschr. f. Religionspsychol., Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege; — L'Année psychologique, The American Journal of Psychology, The Psychological Clinic.

Jede Woche werden im Institut Bibliotheksstunden abgehalten und an aktive Mitglieder Bücher (das Institut verfügt über die wichtigste deutsche und ausländische pädagogische und psychologische Literatur experimenteller Richtung) auf 4 Wochen entliehen.

e) Veröffentlichungen

(Pädagogisch-Psychologische Arbeiten) der im Institut angestellten Untersuchungen.[1])

I. Band. 1910. XVI und 208 Seiten. Broschiert 7 Mk.

Inhalt: P. Schlager. Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie. — Dr. M. Brahn. Experimentelle Pädagogik. — Rud. Lindner. Der erste Sprachunterricht Taubstummer auf Grund statistischer, experimenteller und psychologischer Untersuchungen. — Dr. Frank N. Freeman. Untersuchungen über den Aufmerksamkeitsumfang und die Zahlauffassung bei Kindern und Erwachsenen. — Dr. G. Deuchler. Ein Pendeltachistoskop. — Rud. Schulze. Neue Apparate für experimentelle Untersuchungen.

II. Band. 1911. 204 Seiten. Broschiert 11 Mk.

Inhalt: Ll. W. Jones. Untersuchungen über die Reizschwelle für Farbensättigung bei Kindern. — St. H. Watkins. Beziehungen zwischen der Intelligenz und dem Lernen und Behalten. — R. Block. Untersuchungen über die Brauchbarkeit des Ergographen zu Ermüdungsmessungen. — A. Zieler. Wie verändern sich die körperlichen Leistungen der Schüler an den verschiedenen Tageszeiten durch Einwirkung des Schulunterrichts?

III. Band. 1912. 252 Seiten. Broschiert 10 Mk. Inhalt: Paul Bader. Die Wirkung der Frage.

Im Jahre 1909 gab das Institut eine Übersetzung heraus: Edwin A. Kirkpatrick. Grundlagen der Kinderforschung. XII und 282 Seiten. Broschiert 3,50 Mk., gebunden 4,20 M. Leipzig, A. Hahn.

Die Förderer des Instituts erhalten sämtliche Veröffentlichungen des Instituts gratis.

---

[1]) Sämtlich im Verlag von Alfred Hahn, Leipzig, Johannisgasse 3.

Einnahmen.

	1906	1907	1908	1909	1910	1911	1912
Mitgliederbeiträge der aktiven Mitglieder .	230,—	468,—	708,—	855,—	1057,50	1269,75	1342,50
„ der passiven (Förderer)	—	—	—	95,—	1717,—	1398,—	1672,—
Kurse:							
a) Einführungskursus .	—	—	304,—	254,—	88,—	184,—	[4] 5,—
b) Ferienkursus . . .	255,—	240,—	610,—	435,—	422,50	295,—	375,—
Unterstützungen:							
a) Leipz. Lehrerverein, ordentliche Beiträge	—	2000,—	1500,—	1500,—	1500,—	1500,—	1500,—
außerordentl. Beitr.	[1]4210,	440,—	[2]269,55 [3]6028,44	—	—	—	—
					Darlehen	1825,—	
b) Sächs. Lehrerverein	—	—	500,—	750,—	1000,—	1250,—	1250,—
c) Sächs. Kultusministerium	—	—	500,—	500,—	800,—	500,—	500,—
d) Schulausschuß der Stadt Leipzig . . .	—	—	—	—	—	300,—	—
e) Deutscher Lehrer-V.	—	—	—	—	—	—	1000,—
Veröffentlichungen . . .	—	—	—	—	—	811,38	646,77
Verschiedene Einnahmen .	—	5,—	20,—	147,86	197,48	128,55	163,95
Barbestand v. vorigen Jahr	—	199,48	262,37	123,97	743,28	23,56	0,01
Summe	4695,—	3352,48	10702,36	4660,83	7525,76	9485,24	8455,23

Ausgaben.

	1906	1907	1908	1909	1910	1911	1912
Apparate	2092,—	1189,25	1738,—	1394,31	1759,60	3001,17	566,83
Bücher	851,35	642,—	572,60	412,65	454,10	748,30	460,25
Veröffentlichungen . . .	—	—	—	—	411,20	2591,30	725,88
Möbel	791,55	144,95	—	60,25	704,30	55,—	66,20
Unterhaltung, Reparaturen, Verwaltung . .	336,15	352,81	509,28	416,49	1166,09	1222,72	1501,45
Gehalt u. Entschädigung .	—	—	—	—	1200,07	200,—	1500,—
Aufwartung	87,50	210,62	270,—	360,—	364,27	420,—	420,—
Miete	250,—	500,—	875,—	1000,—	1000,—	1000,—	1000,—
Heizung	77,45	22,50	148,70	6,60	128,05	6,60	127,25
Gas und Elektrizität (Licht und Kraft)	9,52	27,98	166,82	267,25	314,52	240,14	243,35
			[2]269,55 [3]6028,44			Darlehen	1840,33
Barbestand am Ende des Jahres	199,48	262,37	123,97	743,28	23,56	0,01	3,69
Summe	4695,—	3352,48	10702,36	4660,83	7525,76	9485,24	8455,23

[1]) Gründungsgarantiefonds. [2]) Zinsen für den Gründungsgarantiefonds.
[3]) Erweiterungsumbau. [4]) Nachzahlung von 1911.

Das pädagogisch-psychologische Institut München.

Ein Bericht von Aloys Fischer in München.

So wenig Bildung überhaupt, so wenig ist auch die berufliche Bildung ein endgültig erreichbarer Besitz, den man nach einer Reihe von Jahren „abschließt“ und dann ein für allemal „hat“; der Wille, sich selbst fortzubilden, gehört vielmehr als notwendiges Moment zu jeder, auch zur beruflichen Bildung.

Es hängt mit den Aufgaben und Zwecken gewisser Berufe zusammen, daß ihre Angehörigen das Bedürfnis nach Fortbildung lebhafter fühlen und betätigen als andere; dies gilt namentlich von Berufen, die mit den allgemeinen stetig sich wandelnden Kulturverhältnissen eng verbunden sind und auf der Anwendung wachsender Wissenschaften beruhen.

Gerade im Lehrberuf besteht die gefährliche Möglichkeit, rasch zu veralten, wenn der Lehrer nicht in unablässiger Fortbildung der unter seinen Augen fortschreitenden Erkenntnis und Kulturgestaltung sich nacharbeitet, wenn er nicht den Zusammenhang mit der nachdrängenden Jugend wahrt und über der Liebe zum bewährten Alten, dessen Tradition er selbst repräsentiert, klug wählende Anpassungsfähigkeit an das werdende Neue besitzt.

Für den Lehrerstand ist deshalb die Pflicht zur Fortbildung eine besonders dringliche; nicht nur heute, weil Vorbildung und Ausbildung des Lehrers an der Volksschule nicht die wünschenswerte Gründlichkeit und Dauer haben, diejenige des höheren Lehrers zu wenig pädagogischen Einschlag besitzt, sondern auch in aller Zukunft. Für den Lehrer kann die Fortbildung niemals überflüssig werden, weil sein Wirkungsfeld, die Schule, in beständiger Umbildung begriffen ist, weil der Inhalt der Kultur, in die er die nachwachsenden Generationen hineinerzieht, im Flusse bleibt, weil die Wissenschaften, durch deren Anwendung die Methoden der Unterweisung und Erziehung mitbestimmt werden, nicht abgeschlossene, sondern wachsende Forschung sind.

Das Bedürfnis nach Fortbildung ist im Lehrerstande auch ein tiefgefühltes, namentlich im Volksschullehrerstande. Und wer die Bewegung der Lehrerschaft in den letzten Jahrzehnten aufmerksam verfolgt hat, muß die opferfreudige und zielbewußte Arbeit bewundern, die dieser Stand im Interesse seiner beruflichen Tüchtigkeit freiwillig geleistet hat, nicht selten ohne offizielle Förderung, zuweilen sogar im Kampf mit Mächten, die für seine Hebung und Ausbildung zu sorgen Pflicht und Veranlassung gehabt hätten. Die Ferienkurse, Fachsektionen der Ortsvereine, gemeinsamen Studienreisen, Diskussionsabende, Bibliotheken, welche die Lehrerschaft aus eigenen Mitteln

allenthalben ins Leben gerufen hat, wiegen schwer neben den Konferenzen und Spezialkursen, die für die Praktikanten und jüngeren Lehrkräfte amtlich eingerichtet sind und meistens sich darauf beschränken, in besondere Aufgaben der Praxis einzuschulen, für die im Seminar nicht hinlänglich vorgebildet werden konnte.

Namentlich in den deutschen Großstädten hat die Lehrerschaft alle Mittel und Möglichkeiten zu ihrer Fortbildung ausgenützt, die ein aufwärtsringender Stand mit starkem Solidaritätsgefühl und lebhaftem Verantwortlichkeitsbewußtsein für seine Zukunft aufzubringen vermag. In Rißmanns Geschichte des Deutschen Lehrervereins ist manches anschauliche Dokument für diese Bildungsarbeit der deutschen Lehrerschaft enthalten, und wer sich der lohnenden Mühe unterzieht, die Jahresberichte aufmerksam zu studieren, kann sich davon überzeugen, daß der Bildungseifer keineswegs auf die Lehrerschaft der großen Städte beschränkt ist, sondern überall eine lebhafte Kleinarbeit hervorbringt, deren Früchte direkt und indirekt wieder der deutschen Schule, der Jugend unseres Volkes zugute kommen.

Als ein Mittelpunkt für die Fortbildung der beruflich tätigen Lehrerschaft ist auch das pädagogisch-psychologische Institut München entstanden. Für seine Gründung waren drei Erwägungen ausschlaggebend: einmal die allgemein von der Lehrerschaft und ihren Freunden geteilte Überzeugung, daß noch auf Jahre hinaus ein privates, genossenschaftliches Unternehmen das bestmögliche Mittel sei, den Fortbildungsbestrebungen der bayrischen Lehrerschaft Zusammenfassung und nachhaltige Förderung zu gewähren, dann der Gedanke, daß nicht ein beliebiges Wissenschaftsgebiet, sondern die pädagogisch-psychologischen Disziplinen es sind, die der Berufsarbeit des Lehrers dienstbargemacht werden sollen, deren wissenschaftliches Studium darum dem Volksschulpädagogen ermöglicht werden soll, endlich der Wunsch, den Eifer und die vielfach vorhandene wissenschaftliche Begabung der Lehrer durch planmäßige Ausbildung zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung auf jenen Gebieten auszunützen, für die ihm täglich und stündlich Material zu Gebote steht, nämlich der Jugendkunde, besonders der Jugendpsychologie, der Didaktik und Pädagogik. Die günstigen Erfahrungen des Leipziger Institutes für experimentelle Psychologie und Pädagogik, des ersten in seiner Art in Deutschland, waren nur geeignet, diese Absichten zu unterstützen.

Diese Erwägungen waren auch maßgebend für die Aufgaben und die Organisation des Instituts. Nach den Statuten erstrebt es die Förderung der selbständigen wissenschaftlichen Arbeit seiner Teilnehmer auf dem Gesamtgebiet der Psychologie und Pädagogik und macht diesem Zweck seine Vorlesungen, Übungen und Diskussionen, sein psychologisches Laboratorium und die schon stattliche Bücherei des Bezirkslehrervereins, die gerade nach der pädagogischen Seite ausgebaut wird, dienstbar. Es ist aus den Motiven seiner Gründung und dem Geist seiner Organisation ersichtlich, daß das Institut ein doppeltes Ziel verfolgt: eine Fortbildungsstätte zu sein, an der die Lehrer die Mög-

lichkeit haben, mit den Fortschritten ihrer Berufswissenschaften in Fühlung zu bleiben, eine Forschungsstätte zu sein, mit deren Hilfsmitteln sie selbst nach Kräften zum Ausbau einer streng wissenschaftlichen Jugendkunde, Didaktik und Pädagogik beitragen; ein Institut für Forschung und Lehre auf dem Gesamtgebiet der Pädagogik kann allein dem Lehrer diejenige wissenschaftliche Durchbildung vermitteln, deren er heute bedarf, und die er in der Zulassung zur Hochschule nicht nur aus wirtschaftlichen und sozialen Gründen erstrebt. Selbst wenn die Hochschule überraschend bald allen Lehrern ihre Tore öffnete, bliebe ein Institut solcher Art als Mittel- und Sammelpunkt der Forschung existenzberechtigt und wertvoll.

An den durch den Berichterstatter initiierten Vorverhandlungen im Januar und Februar 1910 beteiligten sich neben den Ausschüssen des Bezirkslehrervereins, des Oberlehrervereins und des Lehrerinnenvereins als Vertreter der städtischen Schulbehörden die Herren Kerschensteiner, Sixt, Lipp, Hörburger, vom Gemeindekollegium Herr Gutmann, von der Universität die Professoren Rehm, Pfänder, Cornelius, v. d. Leyen, Sieper, Doflein, v. Aster, die Dozenten Andreä und Geiger, von der Technischen Hochschule Professor K. T. Fischer, vom Gymnasiallehrerverein die Professoren M. Offner und Weißenberger, vom Realschulmännerverband Professor Wührer, von den Lehrerbildungsanstalten Freising und Pasing je ein Vertreter. In der Monatsversammlung am 10. März 1910 wurde vom Bezirkslehrerverein München im Anschluß an ein begründendes Referat des Berichterstatters[1]) die Gründung des Instituts beschlossen. Im Laufe des Monats April wurden durch eine Sammlung unter den Mitgliedern des Bezirkslehrervereins die ersten Mittel aufgebracht. Die Gesamtsumme der dabei von 771 Stiftern dem Verein als Geschenk für das Institut überwiesenen Beträge belief sich auf 12677 Mk. Zu dieser Summe kamen noch aus der Kasse des bayrischen Lehrervereins 1000 Mk. durch Beschluß des Hauptausschusses vom 26. August 1910, und kleinere Geschenke von Angehörigen anderer Stände, so daß der Gründungsfonds die Höhe von fast 14000 Mk. erreichte. Derselbe wurde ausschließlich für die Einrichtung des Instituts, für die Lehr- und Demonstrationsmittel, für die nötig werdenden Apparate reserviert. Als sich im Lauf der ersten Semester zeigte, daß die Einnahmen des Instituts selbst und die regulären Zuschüsse vorderhand auch für diese Zwecke ausreichten, wurde am 28. Februar 1912 beschlossen, 10000 Mk. als unantastbaren Fonds festzulegen, von dem nur die Zinsen verwendet werden dürfen. Der damals noch vorhandene Überschuß von mehr als 3000 Mk. wurde in den Betriebsfonds übernommen.

Außer dieser natürlich allmählich abnehmenden Summe und den Zinsen aus den reservierten 10000 Mk. setzt sich dieser Betriebsfonds pro Jahr zusammen aus garantierten Zuschüssen des Münchener Bezirkslehrervereins in der Höhe von 500 Mk., des Bayerischen Lehrervereins in der Höhe von 1000 Mk. und den Einnahmen des Instituts,

[1]) Siehe: Freie Bayerische Schulzeitung, Würzburg 1910, Nr. 7 und 17.

die zwar Schwankungen unterworfen waren, aber sich im Durchschnitt um die erwartete Summe von 1500 Mk. bewegen. Das Institut arbeitet also mit einem regulären jährlichen Budget von 4000 Mk., ist jedoch in der Lage, gelegentlich auch höheren Anforderungen zu genügen. Die Summe kann ausschließlich für Institutszwecke verwendet werden, weil die Bibliothek einen eigenen Etat hat, eine Lokalmiete nicht zu entrichten ist und die wissenschaftliche Leitung ehrenamtlich besorgt wird.

Im Laufe seines Bestandes hat das Institut auch von anderer Seite Zuwendungen erhalten, besonders sei die Spende von 1000 Mk. hervorgehoben, die der Deutsche Lehrerverein durch Beschluß seiner Pfingstversammlung 1912 in Berlin ihm wie der Berliner Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik und dem Leipziger Institut zuerkannt hat.

Wie sich in Zukunft die Finanzen des Instituts gestalten werden, ist z.Z. noch nicht abzusehen. Es ist möglich, daß der Eintritt des Instituts in den Bildungsausschuß des gesamten Bayerischen Lehrervereins ihm neue Arbeiten und Opfer auferlegt, zu deren Deckung neue Wege beschritten werden müssen; welche, unterliegt im gegenwärtigen Zeitpunkt noch der Beratung.

In einer Eingabe vom 16. April 1910 erbat sodann der Bezirkslehrerverein vom Stadtmagistrat München für die Zwecke des Instituts Räume in einer zentral gelegenen Schule; das Gesuch war motiviert mit dem Nutzen, den ein solches der Lehrerfortbildung dienendes Institut indirekt dem Münchener Schulwesen bringe, und mit der idealen Verpflichtung einer Stadt wie München, die um ihres fortschrittlichen Schulwesens willen auch für die Lehrerschaft vorbildlich sorgen müsse. Im September 1910 wurden dann dem Institut aufgelassene Schulräume im ersten Stock des Rosentalschulhauses überlassen mit einer Bodenfläche von insgesamt 144 qm; überdies erhielt es das Recht, seine Vorlesungen und Kurse in den Abendstunden im Festsaal dieses Schulhauses abzuhalten, einem Auditorium mit 200 Sitzen und ebensovielen Stehplätzen. Die Räume mußten so, wie sie waren, gleich in Betrieb genommen werden; aber es ist selbstverständlich, daß sie ihren Zwecken nicht entsprachen. Der Festsaal erfuhr, dank der Bemühungen des Herrn Direktors Baier der kaufmännischen Fortbildungsschule, schon im Winter 1911/12 eine sehr würdige Ausgestaltung; die Arbeitsräume konnten dagegen erst in den Sommermonaten 1912 mit Unterstützung des Stadtbauamtes und einem Kostenaufwand von mehr als 1000 Mk. ihrer neuen Bestimmung soweit als überhaupt möglich angepaßt werden. Jetzt verfügt das Institut über 4 Arbeitszimmer; es besteht die Absicht, in denselben die wichtigsten für die jugendkundliche Untersuchung erforderlichen Versuchsanordnungen dauernd gebrauchsfertig aufzustellen. Im ersten Raum soll die körperliche, sinnesphysiologische und testpsychologische Untersuchung mit ihren Hilfsmitteln Unterkunft finden; im zweiten Raum werden die Apparate für den didaktischen und psychologischen Gruppenversuch zur Aufstellung gelangen; der dritte und vierte Raum sollen dauernd psychologischen Einzeluntersuchungen reserviert werden, und wenn es auch nicht

möglich ist, sie ganz von stehenden Versuchsanordnungen freizuhalten, soll doch soweit als möglich der Raum für die wechselnden atypischen Untersuchungen reserviert bleiben, die sich an jeder Forschungsstätte unvermeidlich ergeben.

Wenn auch beschränkt, sind die Räume in ihrer jetzigen Gestalt und einfachen Ausstattung für die meisten Zwecke genügend und stellen, zumal das Lesezimmer des Bezirkslehrervereins auf dem gleichen Flur liegt, eine Arbeitsstätte für Psychologie und Pädagogik dar, wie sie selbst deutsche Hochschulen nur vereinzelt besitzen. In Zukunft, wenn der Plan eines eigenen Münchener Lehrerhauses seine Verwirklichung erfährt, werden ausdrücklich für das Institut geschaffene Räume in größerer Zahl und zweckentsprechender Ausstattung darin erstehen.

Am 29. Oktober 1910 wurde das Institut nach einer Eröffnungsfeier seiner Bestimmung übergeben. Zur Feier hatten sich Abordnungen der städtischen Schulbehörde, der Kgl. Kreisregierung, Professoren der Universität, Vertreter des Gymnasiallehrer- und Realschulmännerverbandes, die Ausschüsse verschiedener pädagogischer Fachvereine, Lehrer und Lehrerinnen in großer Zahl eingefunden. Der erste Vorsitzende des Bezirkslehrervereins M. Müller erstattete Bericht über die Gründungsgeschichte des Instituts, der wissenschaftliche Leiter hielt den Festvortrag über die gegenwärtige Lage der Pädagogik, aus der heraus der Grundgedanke pädagogischer Institute verstanden werden muß, und der Landtagsabgeordnete Landesvereinsvorstand Schubert überbrachte die Glückwünsche der bayrischen Lehrerschaft außerhalb Münchens.

Aus der Geschichte und Statistik des Instituts hebe ich folgende Punkte als wichtig zur Kennzeichnung seiner Tätigkeit hervor:

Im Winterhalbjahr 1910/11 wurden 5 Zyklen von Vorlesungen abgehalten:

- Über Psychologie des Kindes, mit Einleitung über die Methoden der komparativen Psychologie, von Privatdozenten Dr. A. Fischer.
- Über Erziehungsziele, von Universitätsprofessor Dr. A. Pfänder.
- Über den Betrieb der humanistischen Fächer der Volksschule in den Mittelschulen, von Universitätsprofessor Dr. A. Rehm.
- Über die Methoden des elementaren Physikunterrichts, von Lehrer R. Fischer.
- Über die Behandlung der Dichtung in der Schule, von Oberlehrer Dr. Ernst Weber.

Die Vorlesungen begannen am 4. November 1910, endigten am 7. März 1911 und umfaßten insgesamt 63 Vortragsstunden. Sie waren besucht von 389 Teilnehmern, 249 Herren, 140 Damen. Alle Vorlesungen waren belegt von 124 Teilnehmern, die Vorlesung A. Fischer von 335 (124 + 211), A. Pfänder von 182 (124 + 58), A. Rehm von 134 (124 + 10), R. Fischer von 155 (124 + 31), E. Weber von 147 (124 + 23). Die Teilnehmer waren — außer 5 Angehörigen anderer Stände — Lehrer und Lehrerinnen, darunter 13 auswärtige, und Studierende der

hiesigen Hochschulen. An alle Vorlesungen schlossen sich Diskussionsstunden.

Im Sommersemester 1911 wurden folgende Vorlesungen und Übungen abgehalten:

Anthropologie des Kindes, von Universitätsprofessor Dr. F. Birkner.

Psychopathologie des Kindesalters, von Privatdozenten Dr. M. Isserlin.

Die Mitwirkung des Lehrers an der Bekämpfung sozial-hygienischer Mißstände, von Universitätsprofessor Dr. M. Hahn.

Körperliche Einflüsse auf die Schul- und Lernfähigkeit des Kindes[1]), von Hofrat Dr. E. Dörnberger.

Psychologische Übungen über die Phantasie des Kindes und die Methoden ihrer Analyse, von Privatdozenten Dr. A. Fischer.

Die Vorlesungen begannen am 1. Mai 1911 und endigten, mit Rücksicht auf das Prüfungsgeschäft in den Volksschulen, am 2. Juni 1911, die Übungen am 8. Juli 1911. Sie umfaßten insgesamt 35 Vortragsstunden. Sie waren von 146 Teilnehmern besucht, 98 Herren und 48 Damen. Alle Vorlesungen waren belegt von 77 Teilnehmern, die Vorlesung Birkner von 83 (77 + 6), Isserlin von 102 (77 + 25), Hahn von 87 (77 + 10), Dörnberger 86 (77 + 9), die Übungen Fischer von 23. Unter den Teilnehmern befanden sich 5 auswärtige Lehrer und Lehrerinnen.

Im Winterhalbjahr 1911/12 begann das Institut mit der Durchführung eines auf mehrere Jahre berechneten Programms, die Beziehungen zwischen Philosophie und Pädagogik geschichtlich und sachlich, generell und in Einzelproblemen zur Verhandlung zu bringen. Daneben lief noch das pädagogische Problem des psychisch abnormen Kindes. Es wurden folgende 4 Zyklen von Vorlesungen abgehalten:

Über die prinzipiellen Beziehungen zwischen Philosophie und Pädagogik, von Privatdozenten Dr. A. Fischer.

Über Kants Philosophie und Pädagogik, von Universitätsprofessor Dr. E. v. Aster.

Über Kinderfehler und anormale Kinder, von Lehrer Dr. O. Ziegler.

Stichproben aus der Praxis des Unterrichts psychisch abnormer Kinder, mit Rücksicht auf den Unterricht in den Normalklassen, von Lehrer R. Eggenberger.

Die Vorlesungen begannen am 23. Oktober 1911 und endigten am 14. März 1912; sie umfaßten 40 Vortragsstunden und 3 nachmittägige Führungen. Sie waren besucht von 185 Teilnehmern, darunter 16 von auswärts, 130 Herren und 55 Damen. Auf alle Vorlesungen waren inskribiert 44; auf die Vorlesung Fischer 136 (44+92), v. Aster 96 (44+52), Ziegler 69 (44+25), Eggenberger 66 (44+12).

[1]) Diese Vorlesungen sind inzwischen veröffentlicht unter dem Titel: „Wie beeinflußt der körperliche Zustand die Lernfähigkeit der Schulkinder?" (Der Arzt als Erzieher, Heft 34, München, O. Gmelin 1911.)

Im Sommerhalbjahr 1912 wurden nach einem Beschluß des Kuratoriums nur Übungen abgehalten, und zwar 2 Zyklen:

Übungen über Kants Ethik, im Anschluß an die Vorlesung über Kants Philosophie und Pädagogik, geleitet von Universitätsprofessor Dr. E. v. Aster.

Übungen zur Einführung in die Methodik und Technik der experimentellen Pädagogik, von Privatdozenten Dr. A. Fischer.

Die Übungen begannen am 4. Mai, endigten am 2. Juli 1912 und umfaßten 28 Stunden. Sie waren von 18 Teilnehmern besucht, darunter allerdings von 8 aus anderen Ständen. Die geringe Frequenz ist, außer auf einige Ungeschicklichkeiten in der Bekanntgabe, zurückzuführen vor allem auf die Ungunst des Sommersemesters, sowie eine gewisse Scheu der Lehrer vor aktiver Mitarbeit. Allein nur durch diese kann auf die Dauer in wirksamer Weise die wissenschaftliche Bildung und Arbeitsfähigkeit gehoben werden. Ich möchte ausdrücklich auf diese Tatsache aufmerksam machen; einige ihrer Konsequenzen kommen noch unten zur Sprache.

Im Juli 1912 arbeitete dann das Institut am 6. vom Bezirkslehrerverein München veranstalteten wissenschaftlichen Ferienkurs mit; auf seinen Antrag wurden methodische und didaktische Vorlesungen ins Programm aufgenommen und Volksschulpädagogen anvertraut. Es sind dies die beiden Zyklen:

Die bildende Kunst in der Volksschule, von Oberlehrer Dr. E. Weber.

Die Methodik des Unterrichts in der Wirtschaftsgeographie, von Oberlehrer Dr. H. Reinlein.

Außerdem veranlaßte das Institut Führungen durch Münchener Schulen und führte selbst mehr als 100 Teilnehmer durch seine Räume. Soweit ein Urteil über diese rein pädagogischen Veranstaltungen möglich ist, haben sie Beifall gefunden, und es wird bei künftigen Ferienkursen niemals wieder von der Veranstaltung rein methodischer und pädagogischer Vorlesungen und Übungen abgegangen werden.

Im laufenden Winterhalbjahr 1912/13 wird das Programm: Philosophie und Pädagogik fortgesetzt, und zwar das Thema Pädagogik und Ethik behandelt. Es finden folgende 4 Vorlesungen statt:

Ethische Grundfragen, unter Berücksichtigung der Aufgaben der sittlichen Erziehung, von Dr. D. Hildebrand.

Die platonische Sozialpädagogik und ihre ethischen Grundlagen, von Privatdozenten Dr. A. Fischer.

Die ethischen Standpunkte in geschichtlichem Überblick, von Privatdozenten Dr. A. Brunswig.

Die neueren Vorschläge und Versuche auf dem Gebiet des Moralunterrichts, von dem beauftragten Dozenten für Pädagogik an der Universität Tübingen Dr. G. Deuchler[1]).

[1]) Infolge beruflicher Arbeitshäufung mußte Herr Dr. Deuchler in letzter Stunde von der Abhaltung dieser Vorlesung zurücktreten; sie wurde vom wissenschaftlichen Leiter des Instituts durchgeführt.

Die Vorlesungen begannen am 14. November 1912 und endeten am 8. März 1913. Sie umfaßten insgesamt 33 Vortragsstunden. Die Zahl der Teilnehmer betrug 178. Die genauen Ausscheidungen liegen noch nicht vor.

Überblickt man Gang und Frequenz der Vorlesungen, so zeigt sich, daß das Institut als Stätte der Fortbildung bei der Lehrerschaft sich eingebürgert hat und auch in Zukunft als solche gesucht werden wird. Die Schwankungen erklären sich aus der Verschiedenheit der Themata, aus lokalen Verhältnissen, nicht zuletzt auch aus einigen Einrichtungen für die Lehrerfortbildung, die durch ihre unmittelbar praktische Bedeutung ansprechen, ich meine die praktischen Lehrversuche der Sektion für allgemeine Pädagogik, die Kurse der katholischen pädagogischen Vereine und einzelne Veranstaltungen des Vereins Versuchsschule e. V. Das Institut war selbst einer der Anlässe, welche auch diese Fortbildungseinrichtungen hervorgerufen haben. Daß in den $2^1/_2$ Jahren unserer Arbeit nicht alles so gelang, wie es geplant war, braucht uns nicht zu bedrücken; daß wir nicht allen Erwartungen, die gehegt wurden, entsprochen haben, lag manchmal nicht an uns; gerade nach der Seite des Methodischen und Didaktischen soll die Tätigkeit des Instituts noch erheblich erweitert werden. Als Stätte, an der die Lehrerschaft eine vertiefte, wissenschaftliche Fortbildung findet, hat es sich erfolgreich an die Seite älterer und mit größeren Mitteln arbeitender Institute gestellt und die Probe auf seine Lebensfähigkeit bestanden.

Aus dem Kassenbericht hebe ich als Hauptdaten hervor: Der Reservefonds, dessen Zinsen dem Betriebsfonds zufließen, beträgt 10000 Mk., die in mündelsicheren Papieren angelegt sind.

Der Betriebsfonds selbst setzt sich zusammen außerdem aus den 3500 Mk., die noch von der Sammlung vorhanden sind, den garantierten Zuschüssen und den Einnahmen. Die Einnahmen betrugen in den beiden Jahren 1910/11 und 1911/12 (unter Ausschluß des laufenden Semesters) zusammen:

aus Einschreibegebühren	ℳ	895.—
aus Vorlesungsgebühren	„	4169.—
Zuschüsse des Bezirks-Lehrervereins München	„	500.—
Zuschüsse des Bayerischen Lehrervereins . .	„	2000.—
Zuschuß des Deutschen Lehrervereins . . .	„	1000.—
	ℳ	8564.—

Die Ausgaben beliefen sich im gleichen Zeitraum:

für Apparate u. Einrichtungsgegenstände auf .	ℳ	3697.64
für Vorlesungshonorare	„	4980.—
für Reinigung, Bedienung, Porti und sonstige Verwaltungsspesen	„	646.49
für den Umbau (nach den bisherigen Bezahlungen; die Abrechnung ist noch unvollendet)	„	827,02
	ℳ	10151.15

Die Einnahmen des Instituts sind im laufenden Semester etwas geringer, trotz der guten Frequenz, weil die Praktikanten und Praktikantinnen von jeder Honorarpflicht befreit wurden und auch Studenten vielfach die gleiche Vergünstigung eingeräumt wird. Auch finanziell erscheint so das Institut auf Jahre hinaus in seinem Bestande gesichert.

Die wissenschaftliche Arbeit befindet sich in erfreulichem Aufschwung. In den ersten Semestern waren selbständige wissenschaftliche Untersuchungen durch die Ungunst der Räume nahezu ausgeschlossen; dazu kommt, daß die Lehrer trotz besten Willens und guter Kenntnisse unter den Nachwirkungen ihrer in vielen Hinsichten unzweckmäßigen Vorbildung den Geist und die Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens erst erwerben müssen, und daß die einzelnen Damen und Herren, da sie ja im Berufe stehen, weder über die Zeit noch auch immer über die Hilfsmittel verfügen, die für die forschende Arbeit erforderlich sind.

Freilich kann ich auch eine Enttäuschung in diesem Zusammenhang nicht verschweigen; ich habe nach den Einzelerfahrungen, die mir vor der Eröffnung des Instituts zu Gebote standen, auf eine regere Teilnahme gerade an den wissenschaftlichen Arbeiten gerechnet. Schuld an dieser Sachlage, soweit überhaupt von Schuld sinnvoll geredet werden kann, ist wohl zumeist die Vorbildung der Lehrer, bei der auf Erziehung zur Wissenschaftlichkeit ein größeres Gewicht gelegt werden müßte. Man muß sich überdies vor dem Irrglauben hüten, als ob in anderen Ständen, z. B. dem der höheren Lehrer, der Prozentsatz der wissenschaftlich weiter arbeitenden Glieder ein nennenswert größerer wäre.

Erschwerend kam auch noch der Umstand in Betracht, daß die wissenschaftliche Leitung bis auf das laufende Semester sich prinzipiell davon zurückhielt, wissenschaftliche Arbeiten jemandem sozusagen in Auftrag zu geben oder zur Inangriffnahme solcher zu raten. Es ist zweifellos richtig, daß dem Menschen, der wissenschaftlich arbeiten will, von selbst etwas Problem geworden sein muß. Aber wenn dieser rigorose Standpunkt dauernd und konsequent durchgeführt würde, dann würde die Zahl der wissenschaftlichen Arbeiten selbst an den Hochschulen eine sehr geringe werden. Man muß den nachwachsenden Menschen auch Mut zur wissenschaftlichen Arbeit machen, muß anregen, helfen und beraten. Im Laufe dieses Semesters ist deshalb eine wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft eingerichtet worden, deren zunächst geladene Teilnehmer speziell über Themata wissenschaftlicher Untersuchungen debattieren und sich über die Methoden zu ihrer Bearbeitung kritisch informieren.

Von den Arbeiten nenne ich nur diejenigen, die entweder schon abgeschlossen sind oder dem Abschluß nahestehen:

M. Deppisch: 1. Über den Einfluß der Willensspannung auf Gang und Resultat der Einübung einfacher Fertigkeiten.

2. Über den Einfluß der Willensspannung auf die Quantität der psychischen Leistung.

K. Köhn: Kritische und experimentelle Beiträge zum Problem der Intelligenzprüfung.
St. Rottner: Die Entwicklung des Farbensinnes beim Kind und die Grundsätze seiner Erziehung.
A. Huth: Schreibversuche im Kindergartenalter.
R. E. Peerz: Die Störungskurve im Abteilungsunterricht.
A. Ettmeyer: Beobachtungen und Untersuchungen über die Sprache des Hilfsschülers.
H. Bayer: Die Entwicklung des Verständnisses und der Bildung abstrakter Begriffe im Schulalter.
H. Schreyer: Versuche und Untersuchungen zur Didaktik des elementaren Schreib- und Leseunterrichts.
M. Weichser: Über das Vergessen.

Eine weitere Anzahl von Arbeiten, meistens kinderpsychologischer oder didaktischer Absicht, sind noch in vollem Gange. Es muß dankbar hervorgehoben werden, daß die städtische Schulbehörde jederzeit mit verständnisvollem Entgegenkommen das Recht einräumte, Klassenversuche anzustellen, und daß Oberlehrer, Elternschaft und Kinder den Untersuchungen schon manche Stunde geopfert haben.

Die Arbeiten werden, je nach ihrer Eignung, in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik" (Leipzig, Quelle u. Meyer), in den „Pädagogisch-psychologischen Forschungen" (ebenda), in der „Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung" (Leipzig, I. A. Barth) oder im „Archiv für Pädagogik" (Leipzig, F. Brandstetter) publiziert werden. Eine gesammelte Ausgabe derselben in selbständigen Veröffentlichungen des Instituts ist bei der Vermögenslage desselben vorerst ausgeschlossen.

Weiteren Kreisen der Lehrerschaft beabsichtigt das Institut durch methodische Handbücher für den Gebrauch des Lehrers nützlich zu werden, über deren Ausgestaltung z. Z. Verhandlungen schweben.

Seit Eröffnung des Instituts wird auch an der Schaffung eines Instrumentariums und der Einrichtung von Sammlungen gearbeitet. Für die Anschaffung von Apparaten war als Prinzip maßgebend: außer den unentbehrlichsten instrumentellen Hilfsmitteln, besonders für die Zeitmessung, werden nur solche Apparate angeschafft, die für eine in Gang befindliche Untersuchung notwendig sind. Auf diesem Weg ist ein Grundstock einer Apparatensammlung entstanden. Augenblicklich macht sich das Bedürfnis geltend, ihn rascher, namentlich nach der testpsychologischen Seite auszubauen; ich verweise auf die Ausführungen Seite 366 und 367 über die Ausstattung der Arbeitsräume.

Eine reichhaltige Sammlung von Diapositiven und der Anfang einer solchen von Photogrammen und Tafeln soll die Vorlesungen aus dem Gebiet der Jugendkunde, Psychologie und Didaktik, namentlich jener des Kunstunterrichts, künftig mit Demonstrationsmaterial versehen. Für Schenkungen zu dieser Sammlung ist das Institut besonders Herrn Oberlehrer O. Wahrmut zu Dank verpflichtet.

Die jugendkundlichen Sammlungen umfassen selbstgefertigte Spiel-

zeuge, Erzeugnisse aus dem Werkunterricht und den physikalischen Schülerübungen, Dokumente besonderer Begabungen, freie Aufsätze und Gedichte, stenographisch aufgenommene Kindererzählungen. Wir erstreben kein Schulmuseum — das einzurichten scheint uns Pflicht und Aufgabe der Reichsregierung zu sein und weit über private Mittel zu gehen — noch wollen wir ein Kuriositätenkabinett; wir wollen eine Sammlung von Kinderleistungen und Protokollen, im Interesse der Jugendkunde und der Pädagogik. Solche Sammlungen sind ebenso notwendig wie die Beobachtung der Kinder; sie sind auch nicht kostspielig; aber sie sind auf die verständige Mitarbeit vieler Sammler angewiesen; ich richte an alle Leser die Bitte, uns beim Ausbau dieser Sammlungen zu unterstützen durch Zuwendung einschlägiger Stücke oder Abbildungen von solchen und erläuternde Berichte dazu. Alle Sendungen und Anfragen in dieser Beziehung sind zu richten an den Assistenten des Instituts, Herrn Lehrer H. Bayer, München, Hildegardstraße 15.

Die Aufstellung der Sammlungen konnte aus Platzmangel erst teilweise erfolgen; um sie hat sich Fräulein Adam große Verdienste erworben.

Aus der Geschichte der Verwaltung hebe ich als wichtige Daten die folgenden hervor. Das Kuratorium des Instituts setzt sich zusammen aus den Herren Oberlehrer F. S. Stölzl (München, Lindwurmstr. 131) als Vorsitzendem, Oberlehrer Dr. H. Reinlein als Stellvertreter desselben, Lehrer Wölfle als Schriftführer, Otto Überreiter als Kassierer, den Herren Oberlehrern M. Müller, R. Roll, G. Fink, Dr. E. Weber, Dr. Leitl, Dr. Strehler, Gemeindebevollmächtigten Gutmann, Stadtschulinspektor Sixt, Lehrern Christian Müller und O. Brandstetter als Beisitzern; im Sommer 1912 wurden 4 Vertreterinnen des Münchener Lehrerinnenvereins mit Sitz und Stimme in das Kuratorium kooptiert, nämlich die Lehrerinnen M. Deppisch, Schwertschlag, Weber und Fischbach. Der wissenschaftliche Leiter hat gleichfalls Sitz und Stimme im Verwaltungsausschuß.

Seit dem Winter 1911/12 beteiligte sich das Institut mit detaillierten Vorschlägen an den Vorarbeiten zur Einrichtung eines allgemeinen Bildungsausschusses für die gesamte bayrische Lehrerschaft; die Vorschläge haben im großen und ganzen die Billigung des Hauptausschusses des bayrischen Lehrervereins gefunden. Auf Grund derselben wurde im Herbst 1912 dieser Bildungsausschuß konstituiert; im Laufe dieses Jahres soll er noch seine Arbeit beginnen. Wieweit dadurch dem Institut und der Bibliothek neue Aufgaben erwachsen, ist z. Z. noch nicht abzusehen.

Auf Grund der gemachten Erfahrungen wurde endlich der Beschluß gefaßt, das Sommersemester ausschließlich der Förderung der wissenschaftlichen Arbeiten zu widmen, und statt der Vorlesungen, die doch im wesentlichen der Münchener Lehrerschaft zugute kommen, bewegliche, auch kleinere Ferienkurse einzurichten, namentlich für die Landlehrer und für spezielle Zwecke.

Seit seinem Bestehen ist das Institut von vielen an dem Problem der Berufsbildung des Lehrers interessierten Persönlichkeiten besucht und eingehender studiert worden, so von den Herren Valentiner (Bremen), E. Claparède (Genf), A. Höfler (Wien), F. Hammer (Upsala), Ohms (Gotha), Rehkuh (Braunschweig), T. Kobayashi (Tokio), Whipple (Ithaca U. S.), von vielen Lehrern und Schulbeamten, von einem Teil der Mitglieder des 2. deutschen Kongresses für Jugendkunde und Jugendbildung, der in der ersten Oktoberwoche 1912 in München abgehalten worden ist. Manche wohlwollende Kritik und mancher fördernde Rat hinterblieb als Dank für die Anregungen, die es selbst zu bieten vermochte.

Das Institut ist Mitglied des deutschen Bundes für Schulreform, und es wird für seine Entwicklung wichtig werden, ob das von der Jugendkundekommission dieses Bundes geplante Kartell der pädagogischen Forschungsinstitute und Arbeitsgemeinschaften ins Leben tritt. Über die Grundlinien dieses Kartells wird in Kürze eine Sammelschrift informieren, in welcher der Berichterstatter den Gedanken einer Arbeitsgemeinschaft jugendkundlicher Institute verdeutlicht und begründet. Das Institut beteiligte sich durch Vertreter an den Verhandlungen der beiden deutschen Kongresse für Jugendkunde und Jugendbildung in Dresden und München und an der Ausstellung von Apparaten, welche mit dem 5. deutschen Kongreß für experimentelle Psychologie im April 1912 in Berlin verbunden war.

Möge es diesem Bericht beschieden sein, dem Gegenstande, dem er gilt, dem pädagogisch-psychologischen Institut München, neue Sympathien zu werben!

Die wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins.

Von Rektor Hermann Rebhuhn in Berlin.

Im Jahre 1874 veranstaltete der Berliner Bezirksverband des Deutschen Lehrervereins, der Vorgänger des jetzigen Berliner Lehrervereins, eine mehrere Monate dauernde Lehrmittelausstellung. Ihr pädagogischer Wert lag in der Reichhaltigkeit und der Güte der zur Schau gestellten Gegenstände. Sie sollte aber für die Berliner Lehrerschaft noch eine andere Bedeutung gewinnen. Im Kreise des Komitees jener Ausstellung entstand nämlich der Gedanke, im Anschluß an sie pädagogische Vorträge zur Weiterbildung der Volksschullehrer zu veranstalten. Dabei wurde vorausgesetzt, daß es gelingen würde, die Ausstellung in ein ständiges Schulmuseum umzugestalten. Da aber die von der Stadtverwaltung hergegebenen Räume nicht zur Verfügung blieben, so konnte die Idee solcher fortlaufenden Vorträge zunächst nicht verwirklicht werden. Aufgegeben wurde sie jedoch nicht; man suchte vielmehr nach einer Lösung auf andere Weise.

Längere Beratungen, bei denen verschiedene mögliche Lösungen des Problems erwogen wurden, zeitigten endlich den Plan eines besonderen Vorlesungs-Instituts für Volksschullehrer nach dem Muster des kurz vorher eingerichteten Pädagogiums in Wien. Über die Erwägungen, die für die Gründung der Berliner Anstalt maßgebend waren, sprach sich deren Kuratorium vier Jahre später in einer Denkschrift an die städtischen Behörden in folgender Weise aus: „Selbst im günstigsten Falle kann die vom Seminar (als Vorbildungs-Anstalt des weitaus größten Teils der preußischen Volksschullehrer) dem angehenden Lehrer mitgegebene Bildung keine für das ganze Leben ausreichende, noch in sich abgeschlossene sein ... Wenn nun auch das Amt durch seine verschiedenartigsten Anforderungen weiter bildet, wenn besonders auch eine gewissenhafte Vorbereitung auf die einzelnen Unterrichtsstunden für den Lehrer die Bedeutung einer Fortbildung hat, und wenn auch endlich das Vereinsleben nach dieser Seite hin Anregungen gibt: so genügt diese Art der Weiterbildung doch bei weitem nicht den Anforderungen, welche unsere Zeit an den Volksschullehrer stellt und stellen muß. Es ist nötig, daß er sich durch planvolles Studium in bestimmte und begrenzte Gebiete des Wissens vertieft und so seinen

Geist vor Verflachung und oberflächlichem Wissen bewahrt. Es liegt in der Natur der Sache, daß diese Weiterbildung ihre Schwierigkeiten hat. Einerseits fehlt es oft dem jungen Lehrer an geeigneter Anregung und Hilfe, andererseits an den dazu nötigen Mitteln, ein solches Studium mit Erfolg zu betreiben. Außerdem ist zu erwägen, daß es Studien gibt, die ein einzelner auf autodidaktischem Wege überhaupt nicht betreiben kann, wie z. B. ein Teil der Naturwissenschaften, der Mathematik usw. Diese Übelstände wurden von der Berliner Lehrerschaft seit langem gefühlt, und allmählich reifte in derselben der Entschluß, das, was der Einzelkraft fast undurchführbar erschien, mit vereinten Kräften in Angriff zu nehmen. Wenn sich die Lehrer gegenseitig vereinigten zu gemeinsamer, planvoller Arbeit, wenn sie sich dadurch gegenseitig anregten und unterstützten, wenn sie gemeinsam sich Hilfsquellen öffneten, die dem einzelnen fast immer verschlossen bleiben mußten, so schien damit für eine gedeihliche Weiterbildung auch derjenigen Lehrer, welchen durch die Ungunst der Verhältnisse jeder andere Weg versperrt war, eine feste Grundlage gewonnen zu sein."

Das Fortbildungs-Institut sollte die Aufgabe haben, durch eigentliche Vorlesungen und durch Unterrichtskurse in Einzelfächern Volksschullehrern bei der Erweiterung und Vertiefung ihrer allgemeinen Bildung wie bei der Vorbereitung auf besondere Prüfungen behilflich zu sein. Ein Bedürfnis für eine solche Einrichtung lag offenbar vor. Die wenige Jahre vorher erlassenen Allgemeinen Bestimmungen des Ministers Dr. Falk stellten einerseits durch die erhöhten Unterrichtsziele für die Volksschule auch an die Lehrer gesteigerte Forderungen, andrerseits eröffnete sich für diese durch die Neuordnung des Prüfungswesens für Mittelschulen und Rektorate Aussicht auf Einrücken in höhere und bessere Stellungen. In Berlin, dessen Volksschulwesen in jener Zeit sich mächtig entwickelte, lagen die Verhältnisse nach dieser Seite hin besonders günstig. So sollte denn durch die „Wissenschaftlichen Vorlesungen für Volksschullehrer" ein geistiger Mittelpunkt für weitere Studien geschaffen werden.

Bevor man jedoch an die Ausführung des Planes ging, holte man den Rat zweier Männer ein, die sich mit der Sache bereits praktisch beschäftigt hatten.

Professor Dr. Ziller, der an der Leipziger Universität ein pädagogisches Seminar leitete, riet von der Gründung eines Pädagogiums ab. Auch später noch, als die Vorlesungen bereits im zweiten Semester standen, konnte er sich mit der Sache nicht recht befreunden. Er empfahl vielmehr, ein Gymnasium zu gründen, an dem Lehrer der Volksschule in drei Jahren die Reife für die Universität erlangen könnten. Außerdem hielt er es für Selbsthilfe wohl möglich, die Anstellung eines philosophisch und pädagogisch durchgebildeten Dozenten an der Universität durchzusetzen, der ein akademisches Seminar leiten könne. Ein derartiges Institut entsprach aber nicht den Absichten des Gründungs-Komitees, das der Gesamtheit der Volksschullehrer und damit der

Volksschule selbst nützen wollte. Ihm konnte nichts daran gelegen sein, nur wenigen den Weg zum akademischen Studium zu ebnen, den diese schon selbst finden und der sie meistens aus der Volksschule herausführt, wie es auch neuerdings vielfach zu beobachten ist.

Die Antwort von Dr. Dittes dagegen lautete zustimmend, und so beschloß der Berliner Bezirksverband des Deutschen Lehrervereins am 25. September 1874 die Gründung des Vorlesungs-Instituts. Zugleich wurde die wichtige Bestimmung getroffen, daß die Vorlesungen auch Nichtmitgliedern des Vereins zu denselben Bedingungen wie den Vereinsmitgliedern zugänglich sein sollten.

Die Lösung der Lokalfrage bereitete keine Schwierigkeiten: die städtischen Behörden stellten bereitwillig die notwendigen Räume in einem Gymnasialgebäude mit Heizung und Beleuchtung zur Verfügung. Dort werden noch heute die meisten Kurse abgehalten. Weniger leicht gestaltete sich die Finanzierung der Einrichtung. Die Haupteinnahmen sollten die Hörerbeiträge bilden, die natürlich möglichst niedrig bemessen wurden und gerade dadurch wie durch die voraussichtlich schwankende Beteiligung einen unsicheren Posten in der Berechnung darstellten. Doch hoffte man, mit der Zeit die königlichen und städtischen Behörden für einen Zuschuß zu gewinnen.

So wurden denn, nach allen Seiten wohl vorbereitet, mit froher Hoffnung auf die Zukunft am 16. November 1874 die Vorlesungen mit 198 Teilnehmern eröffnet. —

Wie an den Universitäten, so sollte auch bei den Wissenschaftlichen Vorlesungen den Hörern in bezug auf die Wahl und den regelmäßigen Besuch der Vorträge volle Freiheit gewahrt werden. Daran hat man bis heutigentages festgehalten. Der Antrag einiger Dozenten, für die einzelnen Kurse eine Art von Reifeprüfung abzuhalten, wurde vom Kuratorium im Hinblick auf jenes Prinzip abgelehnt, und es hat sich im Laufe der Zeit herausgestellt, daß die Vorlesungen darunter nicht Schaden gelitten haben. In letzter Zeit sind auf Wunsch der Hörer Testierbücher eingeführt worden, in denen vom Kuratorium, nicht von den Dozenten, der Besuch der Vorlesungen bescheinigt wird. Ferner wurde gleich im Anfang als Grundsatz angenommen, daß die Vorlesungen für die Teilnehmer im wesentlichen eine Kontrolle ihrer Privatarbeit bilden sollten. Darum erschien es auch genügend, für die einzelnen Unterrichtsfächer wöchentlich 2—3 Stunden festzusetzen. Auch hieran ist bis jetzt nichts geändert worden.

Nachdem mit Ablauf des zweiten Semesters das Stadium des Versuchs als überwunden gelten konnte, ging man an den planmäßigen Ausbau des Instituts. Auf Grund der bisher gesammelten Erfahrungen stellte das Kuratorium in Gemeinschaft mit den Dozenten einen Lehrplan auf, der 1893 zum erstenmal revidiert wurde. Aus seinen eingehenden Bestimmungen seien hier nur die Hauptsachen hervorgehoben:

1. Pädagogik. Ihre Hilfswissenschaften, insbesondere pädagogische Psychologie, allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre, Methodik, Geschichte der Pädagogik.

2. Sprachen (Grammatik und Literaturgeschichte). Deutsch, Latein, Französisch, Englisch.

3. Naturwissenschaften. Physik, Chemie, beschreibende Naturwissenschaften.

4. Mathematik. Planimetrie, Trigonometrie, Stereometrie, Algebra.

Bestimmungen über Vorlesungen in Geschichte, Geographie und anderen Wissenschaften blieben vorbehalten. Technische Unterrichtsgegenstände waren ausgeschlossen. In den Sprachen wurde ein dreijähriger, später vierjähriger, in den übrigen Fächern durchgehends ein zweijähriger Kursus angenommen.

In seinen Grundzügen hat dieser Plan bis jetzt Geltung behalten. Wenn neue Bedürfnisse auftraten, wurde er durch Aufnahme neuer Lehrfächer erweitert. Am besten gelang seine strenge Durchführung bei den Sprachen und den Naturwissenschaften. Andere Fächer mußten zeitweise ausfallen, weil entweder die Beteiligung zu gering war oder weil es nicht gelang, geeignete Dozenten zu finden.

Bei den eigentlichen Vorlesungen mit rein akademischem Charakter trat die Philosophie erst im letzten Jahrzehnt auf. Behandelt wurde nach einer Einleitung in diese Grundwissenschaft die Geschichte der Philosophie, Ethik, Kant, der nachkantische Idealismus und der Darwinismus als Weltanschauung. Wohl stand die Pädagogik immer im Vordergrunde. Doch konnte sie aus dem oben angegebenen zweiten Grunde leider nicht in jedem Jahre zu Worte kommen. Wer die Verhältnisse an unseren Universitäten und die dort übliche Wertschätzung der Pädagogik als Wissenschaft kennt, wird sich darüber nicht wundern. Immerhin war es möglich, die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Zusammenhange oder in einzelnen Epochen, die allgemeine Unterrichtslehre und Herbarts Pädagogik vorzuführen. Von den namentlich in der letzten Zeit behandelten Themen seien genannt: Sozialpädagogik, Neuhumanismus, Pädagogik unserer großen Dichter. Ab und zu wurden auch Vorträge über die Methodik einzelner Unterrichtsfächer gehalten. Von den Hilfswissenschaften der Pädagogik kam die Ethik teilweise auch im Rahmen der philosophischen Vorträge zur Geltung. Die Psychologie dagegen, namentlich die neuere, fand ihrer Bedeutung entsprechend die weitestgehende Berücksichtigung. In Vorlesungen und Übungen wurden in letzter Zeit die Teilnehmer mit den anatomischen und physiologischen Grundlagen, einzelnen Systemen, überhaupt mit den Methoden und Ergebnissen der modernen Seelenkunde bekannt gemacht. Einzelne pädagogisch wichtige Abschnitte erfuhren besonders eingehende Behandlung, an der sich auch die Hörer durch Referate und eigene Untersuchungen beteiligten. Im 51. Semester erschien die Religionswissenschaft zum ersten Male auf dem Plane. Einführung in das Alte und Neue Testament, der israelitische Prophetismus, Einführung in die Evangelien, Paulus, Dogmengeschichte, Kirchengeschichte sind einige der Themen, die aus diesem Gebiete behandelt wurden. Daß der deutschen Sprache stete und eingehende Pflege gewidmet wurde, braucht wohl nicht erst betont zu werden. Die

geschichtliche Entwicklung unserer Muttersprache lernten die Hörer kennen durch eine Einführung ins Althochdeutsche und Mittelhochdeutsche, durch historische Darstellung einzelner sprachlicher Erscheinungen, z. B. der Flexion, und bei der Lektüre des Nibelungenliedes. Daneben wurde ihnen ein tieferes Verständnis für das deutsche Schrifttum vermittelt durch eine Behandlung der Literaturgeschichte in ihrem ganzen Umfange oder in einigen Abschnitten wie durch eingehende Würdigung einzelner Dichtwerke und Dichtungsarten. Die Vorträge über deutsche und brandenburgisch-preußische Geschichte folgten im allgemeinen dem historischen Verlauf der Ereignisse, griffen aber auch einzelne Epochen für nachdrücklichere Behandlung heraus: Kreuzzüge, Papsttum, Reformation und Gegenreformation. Nebenher liefen Darstellungen nach besonderen Gesichtspunkten: Sozialgeschichte Deutschlands und Verbreitung des Deutschtums im Auslande oder solche aus der Geschichte anderer Völker: französische Revolution, russische Geschichte. Die Vorlesungen über Geographie schritten von der allgemeinen physischen Erdkunde mit Einführung in die mathematische Geographie und Kartenprojektionslehre fort zur Behandlung Europas und der übrigen Erdteile. Die bisher genannten Gegenstände bilden mit nur geringen Unterbrechungen seit längerer oder kürzerer Zeit den festen Bestand im Lehrplan. Wenn es notwendig erschien, traten noch andere Fächer zur Ergänzung hinzu, wie Ethnologie, Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde, Schulgesundheitspflege, Kunstlehre und Kunstgeschichte mit Führungen durch Museen und zu Baudenkmälern Berlins. Gleich vom ersten Semester an zeigte der Plan in fast lückenloser Folge Experimentalvorlesungen über Physik und Chemie, die sich im allgemeinen an den bekannten Lehrgang hielten oder wichtige Kapitel bevorzugten. Für Botanik, Zoologie und Geologie hat sich ein Verlangen nach fortlaufenden Vorlesungen weniger geltend gemacht. Wenn es aber hervortrat, konnte ihm stets mit Erfolg Rechnung getragen werden. Erst in den letzten Jahren zeigte sich für Pflanzenkunde wieder einiges Interesse, namentlich für botanische Exkursionen im Sommer.

Wie schon erwähnt, blieben die systematischen Unterrichtskurse für fremde Sprachen von Unterbrechungen verschont. Unter den Lehrern, die für die Mittelschullehrerprüfung arbeiteten, fand sich stets eine hinreichende Zahl von Teilnehmern; auch an Dozenten war kein Mangel. Seit dem Beginn der Wissenschaftlichen Vorlesungen fehlten auf keinem Verzeichnis Kurse für Französisch und Englisch. Vom zweiten Halbjahre an trat Latein hinzu. Für diese Fremdsprache ist zwar der Interessentenkreis kleiner geworden, seit sie nicht mehr Prüfungsgegenstand beim Mittelschulexamen ist. Doch wurden nach einer kurzen Pause von drei Semestern die Lateinkurse, wenn auch in geringerem Umfange, wieder aufgenommen. Bei den Sprachkursen verteilt sich die Bewältigung der Grammatik auf drei Jahre; das vierte Jahr dient der Einführung in die Literatur. Im 58. Halbjahr kam für Französisch, im 59. auch für Englisch ein Konversationskursus, im 77.

für Französisch noch ein Repetitionskursus hinzu. Der Andrang war zuweilen so stark, daß einzelne Jahreskurse geteilt werden mußten. Es liegt in der Natur des Sprachunterrichts, daß er nur in eigentlichen Unterrichtsstunden erteilt werden kann. Die Teilnehmer müssen tüchtig Formen üben, übersetzen, Stücke aus der Lektüre selbständig wiedergeben usw. Auch ihr Hausfleiß wird regelmäßig in Anspruch genommen. Eine ebensolche direkte Unterweisung und Anleitung zur selbständigen Lösung von Aufgaben erfordern die Kurse für Mathematik. Auch dieses Gebiet gehört von Anfang an zu den ständigen Lehrfächern des Instituts. Es konnte allerdings für einige Jahre ausfallen, da die Stadt Berlin unentgeltliche Kurse dafür abhalten ließ. Die Lehraufgabe entsprach im allgemeinen den Forderungen der Mittelschullehrerprüfung und wurde in den letzten Jahren durch Differential- und Integralrechnung erweitert.

Eine intensivere Arbeit noch als die Vorlesungen und Unterrichtskurse fordern von den Teilnehmern die praktischen Übungen. Hier sollen sie sich das Wissen selbsttätig erarbeiten und zugleich für die eigene Unterrichtstätigkeit eine gewisse Geschicklichkeit erwerben. Im 19. Semester traten im Anschluß an die Vorlesungen über Physik und Chemie die Übungen im Experimentieren als dauernder Gegenstand in den Vorlesungsplan ein. Besonders für die chemischen Übungen waren die Meldungen oft so zahlreich, daß Doppelkurse abgehalten werden mußten und die Einrichtung eines eigenen Laboratoriums nötig wurde. Im Jahre 1907 kamen noch zwei Kurse im Präparieren und Mikroskopieren von Pflanzen und Tieren hinzu, die seitdem von zwei Hochschuldozenten mit gutem Erfolge geleitet werden. Neuerdings ist auch bei einigen Geisteswissenschaften mit den Übungen der Anfang gemacht worden, so in Philosophie, Psychologie und deutscher Literatur.

Eine weitere Bereicherung erfuhr das Programm durch Einrichtung von Kursen in einfacher und doppelter Buchführung, Handelslehre, Handelsrecht, Wechsellehre und kaufmännischem Rechnen. Stehen diese Fächer auch nicht in unmittelbarer Beziehung zur Volksschule, so nötigte doch zu ihrer Einführung die wachsende Ausbreitung des kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsschulwesens, das seinen Lehrkörper vornehmlich aus den Reihen der Volksschullehrer ergänzt und damit bei ihnen das Bestreben hervorruft, sich für alle dort auftretenden Unterrichtsfächer tüchtig zu machen. Zehn Jahre erfreuten sich diese Kurse eines stets regen Besuchs. Als aber nach Einführung der Pflichtfortbildungsschule für deren Lehrer von andern Seiten besondere Kurse eingerichtet wurden, konnten die kaufmännischen Fächer wegfallen.

Schließlich wurde der ursprüngliche Plan doch noch durch Aufnahme technischer Fächer überschritten. Da zeitweilig ein Bedürfnis vorlag, konnte es durch Kurse in Stenographie, im Typenzeichnen, im Werkunterricht und in der Sprechtechnik befriedigt werden.

Das innere Wachstum der Wissenschaftlichen Vorlesungen läßt sich am besten an der Hand der Programme verfolgen, von denen das 1. und das 77. hier in Kürze Platz finden mögen.

Winter 1874/75.

1. Geschichte der Pädagogik.
2. Heilpädagogik: Die Normal- und Entartungstypen der Menschen.
3. Pädagogische Anthropologie.
4. 5. Deutsche Grammatik und Literatur: 2. klass. Periode.
6. 7. Französisch. Unter- und Oberkursus.
8. 9. Englisch. Unter- und Oberkursus.
10. Physik: Mechanik.
11. Chemie: Anorganische Chemie.
12. Stereometrie.
13. Arithmetik.
14. Stenographie.

Winter 1912/13.

1. Philosophie: Der deutsche Idealismus von Fechner bis zur Gegenwart.
2. Pädagogik: A. Interpretation von Platos Staat. B. Fichtes Pädagogik mit Interpretation der Reden an die deutsche Nation.
3. 4. Psychologie: A. Psychologie der Wahrnehmung und Orientierung. B. Einführung in die Völkerpsychologie.
5. Religionswissenschaft: Einleitung in das Neue Testament.
6. Deutsch: Geschichte der deutschen Novelle vom Mittelalter bis zur Neuzeit (mit Übungen).
7. Geschichte: Deutsche Geschichte von 1864—1912.
8. Geographie: Europa (mit Ausschluß Mitteleuropas).
9. Physik: Experimentalvorträge in 3 Semestern mit anschließenden Übungen. III. Elektrizitätslehre.
10. 11. Chemie: A. Experimentalvorlesung über die Nichtmetalle, II. Teil. B. Übungen aus der anorganischen und organischen Chemie mit besonderer Berücksichtigung von Schulversuchen.
12. Zoologie: Übungen im Präparieren und Mikroskopieren an wirbellosen Tieren.
13. 14. Botanik: A. Morphologische Übungen an lebendem und konserviertem Pflanzenmaterial zur Einführung in die Systematik der Phanerogamen und Kryptogamen. B. Experimentalphysiologie der Pflanzen.
15.—17. Mathematik: A. Geometrie und sphärische Trigonometrie. B. Die wichtigsten transzendenten Funktionen. C. Differentialrechnung.

18. Latein. Oberkursus.
19.—25. Französisch. 1., 3., 5., 7. Semester, Repetitions-, Literatur- und Konversationskursus.
26.—29. Englisch. 1., 3., 5., 7. Semester.
30. Kunstgeschichte: Deutsche Architektur vom Ausgang des Barock bis zur Gegenwart.
31. Übungen im Typenzeichnen.

Das Gedeihen eines Vorlesungsinstituts hängt zum nicht geringen Teile ab von der Tüchtigkeit der Dozenten. Für Eingeweihte bedarf es wohl kaum der besonderen Versicherung, daß die Wahl und die Gewinnung der Lehrkräfte zu Anfang eine der schwierigsten Aufgaben war und es noch heutigentags ist. Muß einerseits bei den Dozenten strenge Wissenschaftlichkeit vorausgesetzt werden, so ist andrerseits zu berücksichtigen, daß sie auch pädagogische Erfahrung und denjenigen pädagogischen Takt besitzen müssen, der sie zu Lehrern von Lehrern befähigt. Es mag hier gern festgestellt werden, daß die Bemühungen, Dozenten zu finden, die diesen Voraussetzungen entsprechen, durchweg von Erfolg gewesen sind. Mußten sie in den ersten Jahren ganz oder vorwiegend aus den Kreisen der Lehrer höherer Schulen und des Seminars gewählt werden, so konnte in den letzten Jahren auch eine stetig zunehmende Zahl von Hochschullehrern gewonnen werden.

Die Hörer sind in der Mehrzahl Berliner Lehrer. Zu Anfang stellten sie fast ausschließlich die Besucher der Vorlesungen; in der letzten Zeit betrug ihr Anteil etwas über 60 v. H. Der Rest entfällt bis auf einen geringen Teil auf die Lehrer aus den näheren und entfernteren Vororten der Hauptstadt, die sich in stets wachsender Zahl an den Kursen beteiligt haben und noch beteiligen. Gern besuchen auch Lehrer aus der Provinz und selbst aus entlegenen Teilen des Reiches, die zum Zwecke besonderer Fachausbildung in der Hauptstadt weilen, die Wissenschaftlichen Vorlesungen, um in einzelnen Lieblingsfächern weiterzuarbeiten. So kamen in den letzten Jahren die Teilnehmer aus 40—50 Orten Deutschlands. Auch Ausländer nahmen hin und wieder teil. 198 Hörer zählte man im 1. Semester; im 71. und 73. Halbjahr wurde mit 1149 und 1178 die Zahl 1000 überschritten. In den 77 Semestern seit der Gründung waren es zusammen 27340. Von 1897 ab ist auch Lehrerinnen die Teilnahme gestattet, deren Zahl in einem Semester bis auf 25 v. H. der Gesamtzahl stieg. Naturgemäß ist der Besuch im Sommer schwächer als im Winter; die Differenz beträgt etwa 200 bis 250 Teilnehmer.

Die Unterhaltung eines so ausgedehnten Instituts verursacht selbstverständlich erhebliche Ausgaben. Dozentenhonorare, Einrichtung und Erhaltung eines Laboratoriums, Entschädigungen für Schuldiener, Verwaltungskosten u. a. erfordern bedeutende Summen. Doch brauchte, wie schon bemerkt, für die Lehrräume nichts aufgewendet zu werden. Da das ganze Unternehmen in der Hauptsache auf der Selbsthilfe beruht, so haben auch die Teilnehmer den weitaus größten Teil der Gesamtausgabe von 347610 Mk. bestritten, nämlich 275350 Mk. Und doch mußte die Hörgebühr in mäßiger Höhe festgesetzt werden, um

dem einzelnen nicht allzugroße Opfer zuzumuten. Es wurden ursprünglich erhoben für die Semestervorlesung zu 1 Stunde wöchentlich 4, zu 2 Stunden 6, zu 3 Stunden 8 Mk. und außerdem ohne Rücksicht auf die Zahl der belegten Kurse ein Verwaltungsbeitrag von 3 Mk. Seit 1904 beträgt die Hörgebühr für die einstündige Vorlesung 5 Mk., für die zweistündige 10 Mk. Der Verwaltungsbeitrag von 3 Mk. wird nur noch gezahlt für sonst unentgeltliche Vorlesungen. Für die zweistündigen Übungskurse mußte das Honorar auf 15 Mk. erhöht werden, da im eigenen Interesse der Teilnehmer eine Beschränkung ihrer Zahl geboten ist. Um das Institut durch Abhaltung von sehr schwach besetzten Kursen nicht finanziell zu gefährden, ist die Mindestzahl der Teilnehmer auf 15 festgesetzt worden. Doch werden auch Kurse mit weniger als 15 Hörern eröffnet, wenn diese bereit sind, die Mindesteinnahme durch einen Extrabeitrag aufzubringen. Dieses Auskunftsmittel ist in einigen Sprachkursen häufig und bereitwillig von den Teilnehmern ergriffen worden.

Trotz all dieser Maßnahmen reichten die Einkünfte bei weitem nicht aus. Zur Deckung der Mehrkosten wurden die königlichen und städtischen Behörden um Unterstützung angegangen, da sie ja naturgemäß ein großes Interesse an einer gründlichen und regelmäßigen Fortbildungsarbeit des Lehrerstandes haben. So hat das Unterrichtsministerium seit 1875 25400 Mk., das Handelsministerium von 1899—1909 (für die kaufmännischen Kurse) 2450 Mk. zur Erhaltung des Vorlesungsinstituts beigesteuert. Dahinter blieb die Stadtverwaltung nicht zurück. Neben freien Unterrichtsräumen bewilligte sie seit 1885 einen ständigen Zuschuß von im ganzen 36680 Mk. Durch die Unterstützungen der Behörden gelang es dem Kuratorium, Einnahmen und Ausgaben im Gleichgewicht zu erhalten, ohne irgendwie notwendige Anforderungen unberücksichtigt lassen zu müssen. Allerdings trat 1889 ein gewisser Rückgang im Besuch ein, und das Weiterbestehen des Instituts schien bedroht. Da half der Berliner Lehrerverein durch einen Zuschuß von 1475 Mk. über die schlimme Zeit hinweg. Endlich sind auch vom Deutschen Lehrerverein im Jahre 1912 dem Institut 1000 Mk. zugewendet worden, damit durch Vorlesungen und Übungen die neuere pädagogisch-psychologische Forschung gefördert werden könne.

Die Leitung des Vorlesungsinstituts hat der Berliner Lehrerverein einem Kuratorium anvertraut, das unabhängig von den jeweiligen Strömungen im Verein und völlig selbständig seine Maßnahmen treffen darf. Die Mandate der einzelnen Mitglieder dauern drei Jahre. Damit ist dem Ausschusse eine gewisse Stetigkeit gewährleistet, die der ruhigen Entwicklung des Ganzen nur von Vorteil sein kann. Gleichzeitig wird eine Erneuerung ermöglicht und durch das Recht der Zuwahl von Mitgliedern auch eine Verstärkung. Neben den vom Berliner Lehrerverein in den Verwaltungsausschuß gewählten Herren gehören ihm noch an Vertreter von Ausschüssen und freien Vereinigungen innerhalb des Vereins, die an den Vorlesungen ein besonderes Interesse haben, und ein Vertreter der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrer-

vereins. Ferner haben Sitz und Stimme einige Dozenten, ein Universitätsprofessor und die beiden Stadtschulräte. So vereinigen sich Männer der praktischen Erfahrung und der Wissenschaft zu gemeinsamer Arbeit für die Ideale der Lehrerschaft. Um auch mit den Hörern in steter Fühlung zu bleiben, hat das Kuratorium die Einrichtung getroffen, daß die Teilnehmer jedes Kursus einen Obmann wählen, der die Wünsche der Hörer und ihre etwaigen Vorschläge für die Einrichtung von Vorlesungen dem Ausschusse übermittelt. Die Obmänner unterstützen außerdem den Rendanten bei der Erledigung äußerer Verwaltungsgeschäfte.

Bei einem Rückblick auf die Leistungen der Berliner wissenschaftlichen Vorlesungen während eines Menschenalters wird der unbefangene Beurteiler ihnen eine gewisse Anerkennung wohl kaum versagen, umsoweniger, da sie mit verhältnismäßig geringen Mitteln erreicht wurden und als Früchte dem Boden der Selbsthilfe und Selbstverwaltung entsprossen. Unverkennbar sind die Wirkungen, die ein so treues, langjähriges Zusammenarbeiten von Dozenten und Hörern und Männern der Verwaltung im Gefolge haben mußte. Nach außen wurde das Institut vorbildlich für ähnliche Einrichtungen in andern Städten. Den größten Nutzen trugen wohl die Hörer davon. Nicht in Zahlen ausdrücken, sondern nur ahnen läßt sich die Fülle inneren Wachstums und geistiger Erhebung, die die Tausende von Hörern den Vorlesungen verdanken. Ebensowenig kann man die Vorteile in greifbarer Gestalt vorführen, die den Schülern dieser Lehrer zugute gekommen sind. Besser gelingt eine derartige Abschätzung, wenn man die große Zahl derjenigen Kollegen ins Auge faßt, die sich in den Kursen, namentlich den fremdsprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen, für weitere Prüfungen vorbereitet haben. Sichtbare Spuren hat die Wirksamkeit des Instituts auch im geistigen Leben des Berliner Lehrervereins hinterlassen. Im Jahre 1902 wurde ein Unterausschuß des Kuratoriums mit der Abhaltung von Universitätsferienkursen beauftragt, deren Leitung, nachdem sie den Beweis für ihre Lebensfähigkeit erbracht hatten, vom Berliner Lehrerverein einem besonderen Ausschusse übertragen wurde. Noch drei weitere Abteilungen des B. L.-V. verdanken ihr Bestehen den wissenschaftlichen Vorlesungen. Im Jahre 1885 schlossen sich die Mitglieder eines chemischen Experimentierkursus zur Naturwissenschaftlichen Vereinigung zusammen, um die experimentelle Technik im Physik- und Chemieunterricht untereinander zu fördern. In ähnlicher Weise kam 1903 die Fremdsprachliche Vereinigung zustande, deren Mitglieder in der Mehrzahl die französischen und englischen Kurse besucht haben. Endlich ist auch die Gründung der Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik durch das Kuratorium der Vorlesungen angeregt worden, über die im nächsten Artikel eingehend berichtet ist.

Es ist nicht zu verkennen, daß sich die Entwicklung der Wissenschaftlichen Vorlesungen, von einigen Schwankungen abgesehen, stetig aufwärts bewegt hat, und es darf wohl der Hoffnung Raum gegeben werden, daß das auch weiterhin so bleiben wird.

Die Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik.

Von Rektor Hermann Rebhuhn in Berlin.

Die moderne, auf eine andere Grundlegung der Pädagogik abzielende Bewegung konnte an der Berliner Lehrerschaft nicht vorübergehen, ohne auch sie zu einer tatkräftigen Beteiligung an der Lösung der neuen Probleme anzuregen. Es waren die Pflegstätten für die Weiterbildung der Lehrer, die zuerst die Hand ans Werk legten: die wissenschaftlichen Vorlesungen und die Universitätsferienkurse.

Beim ersten Ferienkursus im Herbst 1902 hielt Professor C. Stumpf eine zwölfstündige Vorlesung mit Demonstrationen über Theorien aus dem Gebiete der Sinneswahrnehmungen, die im nächsten Jahre Professor F. Schumann durch Vorträge über die Lehre vom Gedächtnis fortsetzte. 1906 sprach Professor Th. Ziehen über die physiologische Psychologie des Denkens und Handelns. Im März 1907 hielt er dann noch bei den wissenschaftlichen Vorlesungen drei Vorträge über die Grundlagen der physiologischen Psychologie. Diese Vorträge, namentlich die an den letzten sich anschließende Diskussion, legten den Gedanken nahe, Professor Ziehen zur Abhaltung eines psychologischen Experimentierkursus für Lehrer zu gewinnen. Wiederholt wurde von seiten des Kuratoriums der Wissenschaftlichen Vorlesungen der Versuch dazu gemacht, bei der ausgedehnten Beschäftigung Ziehens aber leider mehrmals vergeblich. Endlich kam im Sommer 1909 der Kursus in der Nervenklinik der Charité zustande unter der Leitung eines Assistenten Professor Ziehens, Dr. Scholl. Die Anmeldungen waren so zahlreich, daß der Kursus gleich doppelt abgehalten werden konnte.

Nachdem so der Grund gelegt war für eine besondere Stelle zur Pflege der modernen Psychologie und Pädagogik, konnte mit dem Bau des Hauses selbst begonnen werden. In derselben Sitzung des Kuratoriums Januar 1907, in der die Veranstaltung des genannten Kursus beschlossen wurde, tauchte nämlich die Frage auf, ob nicht wie in Leipzig auch in Berlin ein psychologisches Institut für Lehrer eingerichtet werden könne. Die Beratungen darüber hatten das Ergebnis, daß zwei Mitglieder des Kuratoriums beauftragt wurden, sich zunächst

zu informieren über das in Berlin bestehende Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung und das vom Leipziger Lehrerverein begründete Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie. Nachdem die beiden Herren ihre Aufgabe erfüllt hatten, berichtete der eine über die Erkundigungen in einer Sitzung, zu der auch Vertreter der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins, der Freien Pädagogischen Vereinigung (Abteilung des Berliner L.-V.) und andere an der Sache interessierte Herren geladen waren. Der Berichterstatter konnte dem Berliner Lehrerverein zunächst die Gründung eines Instituts nach dem Leipziger Muster nicht empfehlen. Nicht etwa, weil er das Muster für unzureichend hielt — im Gegenteil! Für seine Ausführungen waren allein die Verhältnisse im Berliner Lehrerverein maßgebend. Dem fehlte fürs erste das Geld zu einem so kostspieligen Unternehmen, da seine Mittel durch den Bau des Vereinshauses für die nächste Zeit voll in Anspruch genommen waren. In diesem konnten auch vorderhand die für ein Institut notwendigen Räume nicht erübrigt werden. Ferner war es den Kollegen, die psychologische Untersuchungen anstellen wollten, möglich, in den psychologischen Instituten der Universität und der Charité zu arbeiten; wenigstens hatte Professor Ziehen sein Laboratorium zur Verfügung gestellt. Bereiteten also Umstände mehr äußerlicher Natur der Gründung eines Instituts mit umfangreicher Apparatensammlung große Schwierigkeiten, so machten sich doch auch für die geplante Einrichtung einer pädagogischen Forschungsstätte noch Erwägungen grundsätzlicher Art geltend. Es liegt im Interesse der experimentellen Pädagogik und einer ökonomischen Arbeitsweise überhaupt, daß die pädagogischen Probleme von den verschiedensten Seiten und nach den verschiedensten Methoden erfaßt werden, daß also unter den Lehrerinstituten eine Arbeitsteilung erwünscht ist. Die wäre aber kaum erreicht worden, wenn das Berliner Institut nur eine Wiederholung des Leipziger dargestellt hätte. (Wobei freilich nicht unbedingt vorausgesetzt wird, daß zwei Institute der gleichen Art bei der Fülle der zu lösenden Aufgaben sich notwendig Konkurrenz machen m ü s s e n.) Diese Überlegung ließ es also ratsam erscheinen, neben einem Institut für Einzelprüfungen ein solches für Massenuntersuchungen zu gründen, das also mehr die differentielle Psychologie pflegen sollte. Die Arbeit in dieser Richtung bietet den Vorteil, daß sie fast gar keine Apparate und keine großen Räume, also auch nur geringe Geldmittel erfordert. Der Lehrer kann die Prüfungsprotokolle in seiner Klasse aufnehmen und dann zu Hause statistisch bearbeiten. Daß solche Untersuchungen namentlich für die Schulorganisation, den Lehrplan, die Didaktik und die Beurteilung der Schülerleistungen wertvoll sein können, wird wohl kaum bezweifelt werden. Ein so arbeitendes Institut erschien in Anbetracht der oben geschilderten Verhältnisse für Berlin in erster Linie gegeben. Als Beispiel galt das Institut für angewandte Psychologie, das allerdings neben der Pädagogik noch andere Gebiete berücksichtigt. Für die sofortige Einrichtung eines Lehrerinstituts fehlte es aber noch am Wichtigsten, nämlich an einer genügenden Zahl von psychologisch geschulten

Kollegen. Deshalb empfahl der Berichterstatter, zunächst erst eine Arbeitsgemeinschaft zur Pflege der experimentellen Psychologie und Pädagogik zu gründen, aus der sich dann später ein richtiges Institut entwickeln könnte. Zur Unterstützung dieser neuen Vereinigung sollten im Rahmen der wissenschaftlichen Vorlesungen Einführungskurse abgehalten werden. Der Vorschlag fand die Zustimmung der Versammlung, und nach weiteren Besprechungen erhielt die Freie Pädagogische Vereinigung als die nächst zuständige Stelle vom Vorstande des Berliner L.-V. den Auftrag, sich zu der Frage zu äußern, ob die Begründung einer solchen Arbeitsgemeinschaft möglich sei. Sie bejahte nach eingehenden Beratungen die Frage und beschloß im Dezember 1909 die Umwandlung in eine „Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik". Aus ihrer Geschäftsordnung, die im März 1910 vom Berliner L.-V. bestätigt wurde, seien folgende Punkte hervorgehoben: Die Arbeitsgemeinschaft will ihre Mitglieder mit dem gegenwärtigen Stande der Grundwissenschaften der Pädagogik vertraut machen und die pädagogische Praxis durch gemeinsame Arbeit ihrer Mitglieder fördern helfen. Diesen Zweck sucht sie zu erreichen durch planmäßige Vorträge mit Diskussionen, regelmäßige Literaturberichte, Sammelreferate, Nachprüfung psychologischer und pädagogischer Veröffentlichungen oder Anregungen und durch Ausführung eigener Untersuchungen.

Die Arbeiten der neuen Vereinigung hatten, abgesehen von statistischen Untersuchungen über die Einübung des Einmaleins, vorzugsweise informatorischen Charakter. Behandelt wurden folgende Themen: Die Methoden zur Untersuchung der Vorstellungstypen, die Beziehungen der Vorstellungstypen zur Aussageforschung, die Psychologie des motorischen Menschen, die Psychologie des Willens, ästhetische Kultur und Willensbildung, die Lehre von den Affekten in der neueren Psychologie.

Unterdessen nahmen die Einführungskurse im Laboratorium der Charité ihren Fortgang. Als Dr. Scholl Berlin verließ, trat Dr. Rupp vom Psychologischen Institut der Universität an seine Stelle. Andere Dozenten lasen über die anatomischen und physiologischen Grundlagen der Psychologie und über die Psychologie Wundts. An den Übungen unter der Leitung von Dr. Lipmann, Sekretär des Instituts für angewandte Psychologie, beteiligten sich die Hörer durch Referate, auch erhielten sie Anleitung zu eigenen Untersuchungen, hauptsächlich nach der statistischen Methode. Diese Übungen sollten für die Arbeitsgemeinschaft noch bedeutungsvoll werden.

Um ihre psychologischen Kenntnisse bei der Ausführung eigener Arbeiten zu verwerten, schlossen sich die Teilnehmer an dem Übungskursus zum Verein für pädagogisch-psychologische Statistik zusammen, in dem Dr. Lipmann die wissenschaftliche Leitung übernahm. Zunächst stand der neue Verein außerhalb des Berliner L.-V. Da er aber dieselben Ziele verfolgte wie die Arbeitsgemeinschaft, lag ein Zusammenschluß beider Körperschaften nahe. Der erfolgte denn auch nach beiderseitiger Zustimmung in einer gemeinsamen Sitzung im Juni 1911. Der Name Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik

wurde beibehalten; die wissenschaftliche Leitung führte Dr. Lipmann wie bisher im Ehrenamte weiter.

Nunmehr beschäftigte sich die Arbeitsgemeinschaft in der Hauptsache mit selbständigen Untersuchungen nach exakten Methoden. Sie stellte sich die umfassende Aufgabe, die Leistungen der Schulkinder in einigen Unterrichtsgegenständen einer eingehenden Analyse zu unterziehen. Dabei sollen folgende Fragen untersucht werden:

1. Von welchem Alter ab werden Aufgaben bestimmter Art von einem gewissen Prozentsatze der Schüler richtig gelöst? Entsprechen die Forderungen der Lehrpläne diesem experimentellen Befunde?

2. Welcher Art sind die vorkommenden Fehler, auf welche psychischen Ursachen sind sie zurückzuführen, in welcher relativen Häufigkeit kommen sie vor?

3. Wie differenzieren sich die einzelnen, einem und demselben Unterrichtsgebiete angehörigen Aufgaben nach ihrer Schwierigkeit? Welche psychischen Ursachen lassen sich dafür angeben, daß diese Aufgabe seltener richtig gelöst wird als jene?

4. Welche Korrelationen bestehen zwischen den Einzelleistungen in einem Unterrichtsfache, welche Korrelationen zwischen diesen und der Gesamtschulleistung in diesem Fache sowie der allgemeinen Intelligenz?

Als erste Arbeit wurde eine Untersuchung über die Rechenfertigkeit in Angriff genommen, da hier die Anstellung und Verarbeitung der Experimente leicht ist, jedenfalls leichter als in anderen Fächern. Außerdem war hier in methodischer Beziehung bereits eine Vorarbeit geleistet, deren Benutzung der Verfasser S. A. Courtis (Michigan U. S. A.) gern gestattete. Seine „Standard Tests in Arithmetic" wurden der Arbeit zugrunde gelegt, übersetzt und mit einigen Änderungen für deutsche Verhältnisse eingerichtet. Die 8 Tests enthalten Zahlenreihen zum Abschreiben von Ziffern, Aufgaben aus den vier Grundrechnungsarten im Zahlenraume von 1—100, eingekleidete Aufgaben, Exempel, bei denen nur die Operationszeichen anzugeben sind, endlich Aufgaben zum schriftlichen Rechnen im unbegrenzten Zahlenraume. Die Aufnahme der Versuchsprotokolle fand in 12 Klassen statt; ihre gemeinsame Korrektur bot Beschäftigung für mehrere Arbeitssitzungen. Die Bearbeitung der Protokolle, in die sich 6 Herren teilen, soll die oben gestellten Fragen für das Rechnen beantworten. Das außerordentlich umfangreiche Material bedingt eine Arbeitszeit, die sich auf Monate und Jahre erstreckt; namentlich gilt dies von der Fehlerstatistik und Fehleranalyse. Einige Teilresultate konnten in den Sitzungen schon mitgeteilt werden. Um die Veröffentlichung der Ergebnisse nicht zu lange hinauszuschieben, sollen zunächst diejenigen aus den vier Grundrechnungsarten in nicht allzuferner Zeit bekanntgegeben werden.

Als nächstes Arbeitsgebiet kommt die deutsche Sprache in Betracht. Ein Test für Grammatik ist bereits vorbereitet, solche für Orthographie und Aufsatz sollen folgen.

Gewissermaßen als Einleitung für die sprachlichen Nachforschungen ist in jüngster Zeit in 44 Klassen eine Untersuchung angestellt worden, bei der neben der Sprachfertigkeit auch die Denktätigkeit der Schüler geprüft werden sollte. Sie wurden veranlaßt, Lücken in einem vorgelegten einfachen Texte durch Bindewörter auszufüllen, bei deren Wahl sie zeigen konnten, welche Denkkategorien (Neben- und Unterordnung, Kausalität usf.) sie beherrschen. Da der Versuch das 3. bis 8. Schuljahr umfaßt, wird sich auch feststellen lassen, in welchem Alter das Verständnis für gewisse Kategorien beginnt.

Durch die Methode der Untersuchungen ist die Arbeitsweise der Gemeinschaft bedingt. In der Regel wird alle 4 Wochen eine Sitzung abgehalten, in der neue Arbeiten vorbereitet werden durch einleitende Referate, Feststellung der Tests, Besprechungen über Aufnahme und Verarbeitung der Versuchsprotokolle. Sammelreferate vermitteln die Kenntnis der einschlägigen Literatur. Soweit Forschungsergebnisse vorliegen, werden diese von den Bearbeitern mitgeteilt. Arbeiten, die eine gleichzeitige Beschäftigung mehrerer Personen zulassen, z.B. Korrekturen, erfolgen in besonderen Sitzungen. An den Klassenaufnahmen beteiligt sich eine größere Anzahl von Mitgliedern, während die Verrechnung und Zusammenstellung der Ergebnisse einzelnen nach freier Wahl für die stille Tätigkeit am Schreibtische überlassen wird.

Aus dem Vorstehenden könnte gefolgert werden, daß Einzeluntersuchungen mit Hilfe von Apparaten ausgeschlossen seien. Das ist keineswegs der Fall. Bei der Bearbeitung des statistischen Materials, insbesondere bei der Fehleranalyse, werden sich neue Probleme ergeben, für deren Lösung nur wenige Versuchspersonen in Betracht kommen. Die auf solchem Wege gewonnenen Ergebnisse sind geeignet, die Resultate der Massenuntersuchungen zu unterstützen und zu ergänzen. Daneben sollen selbstverständlich auch andere Fragen, in erster Linie pädagogische, durch Einzelprüfungen untersucht werden. Doch ist nicht beabsichtigt, dafür ein vollständiges Instrumentarium zu schaffen, wie es die meisten Institute für experimentelle Psychologie besitzen. Es kommt der Arbeitsgemeinschaft vielmehr darauf an, nach Bedarf eine Sammlung einfacher Untersuchungsmittel anzulegen, die ohne große Kosten vielleicht von den Mitgliedern selbst herzustellen sind. Diese Gegenstände können von jedem Lehrer ohne lange Vorübungen leicht benutzt werden. Einige solcher Apparate zur Prüfung der Farben- und Raumvorstellungen sind auf Anregung von Dr. Rupp bereits angefertigt und beim V. Kongreß der Gesellschaft für experimentelle Psychologie Ostern 1912 in Berlin mit ausgestellt worden. Eine Untersuchung über die Helligkeit von Farben ist vorbereitet und soll demnächst in Angriff genommen werden. Da sie für die Anfertigung von Bleistiftzeichnungen nach farbigen Gegenständen wertvolle Aufschlüsse geben kann, haben einige Mitglieder der Zeichenvereinigung des Berliner Lehrervereins sich zur Mitarbeit bereit erklärt. —

Ist die Tätigkeit der Arbeitsgemeinschaft in der kurzen Zeit ihres

Bestehens auch noch keine umfangreiche gewesen, so zeigen doch die Anfänge, daß sie bemüht ist, an ihrem Teile zum Fortschritt der pädagogisch-psychologischen Forschung beizutragen. In dankenswerter Weise hat ihr der Berliner Lehrerverein bisher die Mittel zur Verfügung gestellt, deren sie zur Durchführung ihrer Arbeiten bedarf. Doch werden sie in der jetzigen Höhe für die Zukunft kaum ausreichen. Auch noch andere Schwierigkeiten sind zu überwinden, bis sich die Arbeitsgemeinschaft in ein pädagogisch-psychologisches Institut umwandeln kann. Die Vorarbeiten dazu sind im Gange. Möchte ihnen bald Erfolg beschieden sein!



